



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2015

**Ana Rita Tavares de  
Bastos**

**Educação para o Empreendedorismo: o Trabalho  
Colaborativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**





**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
Ano 2015

**Ana Rita Tavares de  
Bastos**

## **Educação para o Empreendedorismo: o Trabalho Colaborativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza**  
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Marlene da Rocha Migueis**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **agradecimentos**

Ao chegar ao final de mais uma etapa, importa lembrar aqueles que no decorrer de um árduo caminho estiveram presentes para me apoiar e incentivar. É por isso que, agradeço:

À minha orientadora Professora Doutora Marlene da Rocha Migueis, pela disponibilidade, acompanhamento, aconselhamento e, acima de tudo, pela amizade, ajudando-me a crescer como profissional e como pessoa.

Ao Professor Cooperante, Professor Luís Castro, pelo apoio, compreensão e aconselhamento ao longo do estágio, mas também pela confiança e partilha de experiências.

A toda a turma do 1.º ano F2, por me fazerem acordar todos os dias e percorrer quilómetros para partilhar com eles conhecimentos, mas acima de tudo por me fazerem acreditar na educação.

À Educadora Marília Farinha, pela confiança, pelas partilhas e por me ensinar a dar o devido valor às crianças.

À minha parceira de estágio e amiga, Vânia Alves, por me acompanhar e auxiliar, por me fazer rir todos os dias e por ter tornado este estágio uma fase feliz e marcante da minha vida.

Aos meus pais, pelo amor, carinho, apoio e suporte que sempre me dão, confiando em cada passo que eu dou em frente.

Às minhas grandes amigas Anabela Barbosa e Carina Costa, pelas partilhas, gargalhadas, alegrias, desabafos e, acima de tudo, pela amizade.

A uma amiga muito especial, Ana Catarina Oliveira, pelo apoio, conselhos e disponibilidade em ajudar, tornando-a uma verdadeira madrinha.

**palavras-chave**

Empreendedorismo, Educação para o Empreendedorismo, Aprendizagem Colaborativa

**resumo**

Este estudo, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2 e na área curricular de Desenvolvimento Pessoal e Social, foi planeado e implementado de forma a compreender se as atividades que privilegiam como estratégia o trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora em alunos do 1º ano do 1º CEB.

O estudo insere-se numa metodologia qualitativa-interpretativa.

Foram estabelecidas três fases. Na primeira procurou-se identificar se os alunos apresentavam indicadores de uma atitude empreendedora. Na segunda foram desenvolvidas atividades, nas quais se privilegiou uma dinâmica de trabalho colaborativo. Na terceira fase, identificaram-se novamente os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora.

Os resultados evidenciaram que houve melhorias no que diz respeito aos comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora. Essas melhorias verificaram-se ao nível da responsabilidade, originalidade, sociabilidade e comunicação.

**keywords**

Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Collaborative Learning

**abstract**

This study, developed under the Teaching Practice Supervised A2 and curricular area of Personal and Social Development, was planned and implemented in order to understand whether the activities that favor a strategy collaborative work contribute to the development of an entrepreneurial attitude in students 1st year of the 1st CEB.

The study is part of a qualitative-interpretive methodology.

Three steps were established. At first we tried to identify whether students had indicators of an entrepreneurial attitude. In the second activity they were developed, which focused on a dynamic collaborative work. In the third phase, they identified themselves again behaviors indicators of an entrepreneurial attitude.

The results showed that there were improvements with regard to behavior indicators of an entrepreneurial attitude, These improvements have occurred at the level of responsibility, originality, sociability and communication.





## Índice

Introdução.....	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1 - Empreendedorismo.....	7
2 – Ser Empreendedor .....	9
3 – Educação para o Empreendedorismo .....	12
4 – Aprendizagem Colaborativa.....	19
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO .....	29
5 – Contextualização do Projeto de Intervenção e Investigação .....	31
5.1. Caracterização da Realidade Pedagógica .....	31
5.2. Apresentação do Projeto de Intervenção e Investigação .....	33
6 – Metodologia.....	36
6.1. Investigação qualitativa .....	36
6.2. Análise dos dados .....	38
7 – Descrição e análise dos resultados.....	42
7.1. Primeira Fase .....	42
7.2. Segunda Fase .....	44
Atividade 1 – Teatro de fantoches .....	44
Atividade 2 – Apresentação do desafio .....	48
Atividades 3, 4 e 5 – Desenvolvimento dos projetos .....	53
7.3. Terceira Fase.....	58
Considerações Finais .....	63
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos .....	75

## **Índice de Imagens**

Imagem 1 Fases de resolução de um problema.....	15
Imagem 2 Etapas do desenvolvimento de um projeto de educação para o empreendedorismo.....	16
Imagem 3 Exemplo de competências sociais a desenvolver para que haja aprendizagem colaborativa.....	26
Imagem 4 Teatro de Fantoques.....	45
Imagem 5 Trabalho de Grupo.....	49
Imagem 6 Entrega do Panfletos.....	53
Imagem 7 Envelopes com Cartas.....	54

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 Principais características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional .....	22
Quadro 2 Critérios de seleção dos seis alunos que fizeram parte do estudo .....	35
Quadro 3 Sessões relativas ao desenvolvimento do projeto .....	38
Quadro 4 Categorias de Análise .....	39
Quadro 5 Atividades realizadas ao longo da segunda fase .....	40
Quadro 6 Relação entre as expressões dos alunos e as categorias de análise .....	58

## Índice de Tabelas

Tabela 1	Distribuição dos alunos por idades	32
Tabela 2	Comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora	42
Tabela 3	Comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora - relação entre a 1. <sup>a</sup> e a 3. <sup>a</sup> fases	59

## Introdução



*Sê a mudança que queres ver no mundo.*

(Mahatma Gandhi)

Segundo o Ministério da Educação (2007), o bem-estar e a segurança atual e futura das populações, a qualidade das democracias e da vida coletiva das nações, a estabilidade e fiabilidade das instituições, a competitividade das empresas e das economias são alguns dos valores de referência que caracterizam o processo civilizacional e a modernização no mundo aberto em que vivemos. Este mundo cheio de riscos, mas também de oportunidades, é:

um mundo que requer de cada pessoa, de cada empresa, de cada instituição, de cada nação a aspiração ao bem-estar, à liberdade, à democracia, à segurança, ao sucesso, à capacidade de adaptação a novas formas de organização social, de aprender em permanência, de processar e comunicar informação, de inovar, de rejeitar amarras, de melhorar, de tentar ir mais longe no plano da qualidade de vida coletiva e de cada cidadão em particular. (Ministério da Educação, 2007, p.5)

Estas são as exigências da sociedade em que vivemos, que tem sofrido muitas alterações, principalmente pelas transformações tecnológicas, pela inovação, pela incerteza e pelo risco em que se vive. Para além disso, a crise económica e o término do conceito de emprego estável, ou seja, o fim da garantia de um emprego no final do curso vivida há alguns anos, exigem que o ser humano acompanhe a evolução social. Sendo assim, é necessário “promover uma cultura mais empreendedora e desenvolver atitudes e valores culturais favoráveis à capacidade e iniciativa de empreender” (Teixeira, 2012, p.21), para que, face às adversidades da vida, o ser humano seja capaz de avançar, tendo ideias, criando empregos, desenvolvendo projetos, criando e trabalhando num futuro melhor.

Segundo o Ministério da Educação (2007), é neste sentido que, uma formação para o empreendedorismo ganha uma importante dimensão, demonstrando-se fundamental na medida em que ninguém nasce, necessariamente, com espírito empreendedor. Ainda assim, é possível construir conhecimentos, desenvolver competências e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos que visem criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um. É nesta vertente que a escola é considerada “uma entidade fundamental na promoção do empreendedorismo, pois é nela que as crianças adquirem conhecimentos, aprendizagens e experiências que condicionam a sua vida, quer profissional, quer pessoal” (Teixeira, 2012, p.21).

Sendo assim, o desafio passa por educar para o empreendedorismo. É importante recorrer à realidade e ao dia-a-dia, tentando perceber como desenvolver uma atitude empreendedora numa sala de aula. Desta forma, o projeto em questão foi planeado e implementado de forma a compreender-se se as atividades que privilegiam como estratégia o trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Consequentemente, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes principais: enquadramento teórico (parte I) e o estudo empírico (parte II).

Quanto ao enquadramento teórico, este procura clarificar o conceito de empreendedorismo e a sua importância. Para além disso, é referida a relação existente entre empreendedorismo e educação. Outro conceito importante neste trabalho é o trabalho colaborativo, também explicitado no enquadramento teórico.

Relativamente à segunda parte, o enquadramento empírico, este está dividido em três partes: a contextualização do Projeto de Intervenção e Investigação, onde se caracteriza o contexto e se apresenta o projeto; a metodologia, onde se explicitam as opções metodológicas, bem como, a descrição e análise dos resultados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde se procura responder à questão base do estudo.

Parte I

Enquadramento Teórico





## 1 - Empreendedorismo

Face às novas exigências do nosso mundo, um mundo que requer de cada um de nós inovação, o empreendedorismo pode ser uma das respostas para as enfrentar. Mas, afinal, o que é isso de empreendedorismo? Segundo Dees (1998), normalmente associa-se o empreendedorismo ao começo de um negócio, mas isso é apenas uma ideia geral de um termo que tem uma história rica e uma aceção muito mais significativa. O termo empreendedor – do francês *entrepreneur* (Bucha, 2009) – teve origem na economia francesa por volta do século XVII ou XVIII (Dees, 1998). Dornelas (2001) diz-nos que Richard Cantillon, importante escritor e economista, “foi considerado por muitos como um dos criadores do termo empreendedorismo, tendo sido um dos primeiros a diferenciar o empreendedor – aquele que assumia riscos – do capitalista – aquele que fornecia o capital” (Cunha, Soares e Fontanillas, 2009, p.84).

Ainda assim, a origem do termo é geralmente atribuída ao francês Jean Baptiste Say (século XIX) que dizia que empreendedor é aquele que movimenta recursos económicos de uma área de baixa produtividade para uma de maior produtividade e rendimento (Dees, 1998). Já no século XX, Joseph Schumpeter ficou associado ao termo empreendedorismo quando descreveu os empreendedores como os inovadores que conduzem o processo criativo/destrutivo do capitalismo (Dees, 1998).

Mais tarde, Drucker (1986) concorda com o conceito de inovação de Schumpeter, mas acrescenta ao termo a noção de oportunidade, uma vez que a inovação é uma ferramenta específica com a qual o empreendedor explora oportunidade, ou seja, o empreendedor é aquele que “está sempre à procura de mudança, reage à mudança e explora-a como uma oportunidade” (Teixeira, 2012, p.24). Ainda Teixeira (2012) menciona Knight (1921), referindo que os conceitos de incerteza e de risco são os alicerces do empreendedorismo.

Mais recentemente, a Comissão Europeia (2005) definiu o empreendedorismo como a “capacidade individual para colocar as ideias em prática, requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planear e gerir projectos com vista a atingir determinados objectivos” (Ministério da Educação, 2006, p.13).

De uma forma geral e clara, Redford, Osswald, Negrão e Veríssimo (2013) referem que o empreendedorismo

é uma predisposição, uma atitude mental, que pode desenvolver-se no seio de toda a sociedade em geral, não devendo ser limitada a um contexto empresarial. O empreendedorismo combina assunção do risco, criatividade e inovação, com uma boa gestão, numa empresa “start-up” ou numa organização já existente. Isto pode ocorrer em qualquer sector e/ou tipo de negócio. (p.11)

Mendes (2012) reuniu diversas definições de empreendedorismo, apresentadas por algumas pessoas consideradas empreendedoras, com o intuito de explicar este conceito aos mais novos. Uma delas é de Ana Teresa Silva, diretora e fundadora da IM Magazine, que afirma “o empreendedorismo é a capacidade de realizares os teus próprios sonhos. (...) um bom empreendedor não perde de vista o bem do mundo em tudo o que faz” (p.43). Também Carey Benn, fundador de Local Consumer Behaviour, deu o seu contributo ao afirmar que “empreendedorismo é a possibilidade de fazer algo de que gostas todos os dias. Acordas quando queres, comes o que queres, vestes o que queres e fazes o que queres, brincas com quem queres e és o que queres ser” (p.44). Por fim, Isa Amaral, diretora da Revista Negócios e Franchising, refere que “empreendedorismo não é uma palavra para definir pessoas que abrem empresas. Ser empreendedor é o desejo de fazer as coisas de forma diferente e com empenho. Todos devemos ser empreendedores no nosso dia-a-dia” (p.47).

Segundo Bucha (2009, citado por Mendes, 2012), empreendedorismo não é apenas um conceito de negócio, mas um conceito de vida, uma vez que deve oferecer mais e melhor qualidade de vida ao ser humano, que hoje é uma das chaves do desenvolvimento. Acrescenta-se, ainda, que “o empreendedorismo é um exercício de cidadania, uma proposta ética assente em valores humanistas. É uma forma de ser e de estar, no trabalho, na rua e em casa” (p.48).

Desta forma, é fundamental compreender que o empreendedorismo é um conceito importante nos dias de hoje, é um estilo de vida que poderá levar os indivíduos mais longe. Para isso, é necessário enfrentar as adversidades e tornar-se empreendedor, não tendo medo de arriscar, com o devido cuidado, nem de ser diferente.

## 2 – Ser Empreendedor

O empreendedorismo é uma opção que pode ser assumida por cada um de nós, havendo, sempre, mais ou menos dificuldades. Mas então, o que é ser empreendedor?

Para Schumpeter (1934), os empreendedores são como “uma classe singular de actores sociais” (Teixeira, 2012, p.25), ou seja, são aqueles que perante os problemas e as adversidades encontram soluções, recorrendo às oportunidades e à inovação, identificando e mobilizando recursos, tudo isto inseridos na sociedade (Silva, 2013).

Já McClellande, Atkinson, Clark e Lowell, (1953), citados por Portela, Hespanha, Nogueira, Teixeira e Baptista (2008), afirmam que o empreendedor é aquele que “emerge de uma necessidade intrínseca de realização ou sede de sucesso” (Teixeira, 2012, p.26). No entanto, e como já foi referido anteriormente, o empreendedorismo não deveria surgir apenas por necessidade, mas sim fazer parte da vida de todos, independentemente de como nos encontramos na sociedade.

É por isso que para Ferreira, Santos e Serra (2008) definir «empreendedor» é uma tarefa complexa, dados os inúmeros elementos que se devem referir. Contudo, consideram que há aspetos marcantes que nos permitem compreender melhor o que é ser empreendedor. Sendo assim, para estes autores, o empreendedor é:

O que toma a iniciativa para criar algo novo e de valor para o próprio empreendedor e para os clientes; (...) o que tem de despende o seu tempo e esforço para realizar o empreendimento e garantir o seu sucesso; (...) o que recolhe as recompensas sob a forma financeira, de independência, reconhecimento social e de realização pessoal; (...) o que assume os riscos do insucesso do empreendimento, quer sejam riscos financeiros, sociais ou psicológicos/emocionais. (Ferreira, Santos e Serra, 2008, p.41)

Para Teixeira (2012), “ser empreendedor resulta fundamentalmente de um conjunto de atitudes e comportamentos que são acessíveis a qualquer pessoa, em qualquer contexto, independentemente da sua origem, qualificações ou recursos. No entanto, considera-se que as condições contextuais exercem uma importante influência” (p.27). Estas condições contribuem positivamente para o desenvolvimento do empreendedorismo, na medida em que uma pessoa que viva num contexto mais desenvolvido tem uma maior facilidade em aceder a determinados interesses, como conhecimentos, recursos, pessoas, enquanto uma

pessoa que viva num contexto menos desenvolvido não dispõe dessas facilidades. Ainda assim, o contexto não sentencia se um indivíduo poderá ser, ou não, empreendedor, uma vez que ser-se empreendedor é isso mesmo, enfrentar as adversidades.

Questiona-se, então, se os empreendedores são todos iguais. Dornelas (2007) afirma que “não existe um único tipo de empreendedor ou modelo-padrão que possa ser identificado” (p.11) e define diversos tipos de empreendedores.

- Empreendedor nato: é aquele que começa a trabalhar jovem, é visionário, otimista, está à frente do seu tempo e compromete-se a 100% para realizar os seus sonhos;
- Empreendedor que aprende: é aquele que, quando menos se espera, se depara com uma oportunidade e deixa tudo o que fazia na sua vida para se dedicar a essa oportunidade. Essa pessoa nunca pensou em ser empreendedor;
- Empreendedor serial: é aquele que não se contenta em criar um negócio e ficar à frente dele até que se torne numa grande corporação. Geralmente, é uma pessoa dinâmica, prefere os desafios e a adrenalina envolvidos na criação de algo novo;
- Empreendedor corporativo: é, normalmente, executivo muito competente, com capacidade gerencial e conhecimento de ferramentas administrativas;
- Empreendedor social: tem como missão de vida construir um mundo melhor para as pessoas. Envolve-se em causas humanitárias e tem um desejo imenso de mudar o mundo, criando oportunidades para aqueles que não têm acesso a elas;
- Empreendedor por necessidade: é aquele que cria o seu próprio negócio porque não tem alternativa, geralmente porque não tem acesso ao mercado de trabalho ou foi demitido;
- Empreendedor herdeiro: recebe a missão de levar para a frente o legado da família;
- O “Normal” (planeado): todas as teorias sobre o empreendedor de sucesso apresentam o planeamento como uma das mais importantes atividades desenvolvidas pelos empreendedores. Chama-se “normal” porque é o que se espera de um empreendedor que queira ser bem-sucedido, ou seja, quanto melhor planear mais probabilidades tem de ter sucesso.

Percebemos então que, são muitos os tipos de empreendedores existentes. Isto leva-nos a pensar como aparecerão estes empreendedores. Será que se criam empreendedores? Será que é possível ensinar-se a ser empreendedor? Ou o espírito empreendedor desenvolve-se?

É neste sentido que, de seguida, é apresentada a Educação para o Empreendedorismo, mostrando a importância de se trabalhar esta vertente nas escolas.

### **3 – Educação para o Empreendedorismo**

Como já foi referido, existem vários tipos de empreendedores, consoante o contexto e a situação, que nos mostram que tornar-se empreendedor pode ser algo natural ou não. Desta forma, poderá assumir-se que qualquer pessoa pode ser empreendedora, já que “o indivíduo não nasce empreendedor, mas pode tornar-se empreendedor” (Teixeira, 2012, p.27).

É neste sentido que uma formação para o empreendedorismo ganha grande relevância tendo em conta que não se nasce com espírito «empreendedor», mas que é possível adquirir conhecimentos, competências e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projectos que visem criar, inovar ou proceder a mudanças na área de actuação de cada um. (Ministério da Educação, 2007, p.8)

As constantes transformações na sociedade atual e o facto de o empreendedorismo ser uma das oito competências chave para a aprendizagem ao longo da vida, mostra a relevância deste estar desenvolvido até ao final da escolaridade obrigatória. Apoiar a educação para o empreendedorismo nunca foi tão importante como agora.

Mendes (2007, citado por Teixeira, 2012) refere que “educação para o empreendedorismo é, antes de mais, educação. Logo, o empreendedorismo é uma aprendizagem realizada ao longo da vida e, assim sendo, a melhor forma de aprender é combinar experiências de vida com actividades educativas formais” (p.35), ou seja, recorrer a exemplos próximos das crianças para tornar mais fácil essa aprendizagem. Ainda assim, coloca-se em causa o facto de o aluno se tornar, ou não, empreendedor quando é educado para o empreendedorismo. Nesta vertente, a mesma autora afirma que o que a educação para o empreendedorismo oferece “são os instrumentos necessários para alguém se tornar empreendedor” (p.35).

Teixeira (2012) afirma ainda que, no ensino básico, o ensino do empreendedorismo tem como objetivo a promoção, nos alunos, de qualidades como a criatividade, espírito de iniciativa e autonomia, uma vez que contribuirão para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, úteis para a vida pessoal e profissional.

A Comissão Europeia (2013) refere que a educação empreendedora formará jovens mais empregáveis e empreendedores nos seus trabalhos, dentro das organizações existentes, em todos os setores sociais, públicos e privados. Quanto ao Ministério da Educação (2006),

este realça a importância da educação para o empreendedorismo afirmando que esta é fundamental para criar oportunidades para o aluno aprender, pensar e agir de forma empreendedora.

No entanto, e como afirma Teixeira (2012), a educação empreendedora é, acima de tudo, disponibilização de instrumentos para que os alunos usufruam deles da melhor forma possível e vão definindo o conceito de empreendedorismo na sua vida. Isto é importante para que esses mesmos alunos se desenvolvam e evoluam, consoante as suas características e necessidades, e que seja um desenvolvimento para toda a vida.

É por isso que, a escola é considerada uma entidade fundamental na promoção do empreendedorismo, uma vez que é nela que as crianças constroem conhecimentos, aprendizagens e experiências que condicionam a sua vida (Teixeira, 2012).

Dada a importância da Educação para o Empreendedorismo, e com o intuito de fomentar o espírito empreendedor, a União Europeia desenvolveu nos últimos anos diversas ações como: a implementação do Projeto do Procedimento Best «Mini Empresas no Ensino Secundário»; a promoção da semana europeia da PME (entre 6 e 14 de maio de 2006); o lançamento do Programa-Quadro para a Competitividade e Inovação (CIP); o financiamento de projetos de Educação para o desenvolvimento do empreendedorismo; entre outros (Teixeira, 2012). Desta forma, os alunos poderão contactar com conceitos como a inovação, competitividade ou projeto, muito importantes para o desenvolvimento do espírito empreendedor referido acima. Estas ações assumem, portanto, um papel fundamental na Educação para o Empreendedorismo, uma vez que vão até aos alunos mostrando-lhes como enfrentar o futuro de uma forma mais proativa e dinâmica.

Portugal também tem apostado na Educação para o Empreendedorismo, ainda que de forma mais discreta, uma vez que, apesar de desenvolver algumas ações nesse sentido, essas não estavam incluídas no sistema de ensino nacional. Em 2007, apenas Espanha, Irlanda, Chipre, Polónia, Finlândia e Reino Unido continham o empreendedorismo nos currículos nacionais do ensino secundário. Ainda assim, o nosso país conta com um projeto, O Plano Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE, 2007), que tem como principal objetivo a exploração do tema da educação para o empreendedorismo. (Teixeira, 2012). Para além disso, o PNEE destaca:



- a importância do desenvolvimento de noções básicas de empreendedorismo, desde tenra idade;
- a contribuição positiva que os sistemas educativos podem ter no fomento do empreendedorismo;
- a relevância da aprendizagem, pela prática e pela experiência, para desenvolver competências e um espírito empreendedor;
- as vantagens em estabelecer parcerias entre escolas e outras entidades, sejam públicas ou privadas, empresariais ou comunitárias;
- a importância de apoios às escolas e formações para os professores que beneficiem o fomento do empreendedorismo. (p.15)

Assim sendo, o PNEE defende ainda uma atuação nas seguintes diretrizes (Teixeira, 2012):

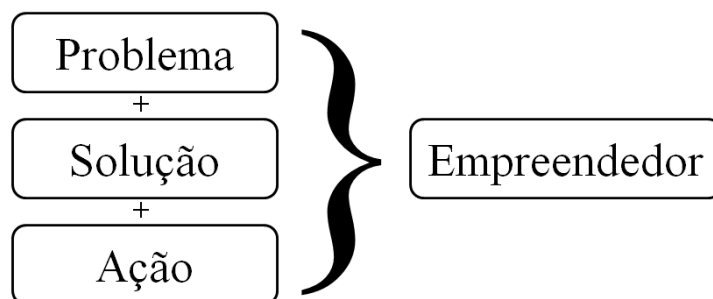
- “Os alunos, dos ensinos básico e secundário, devem desenvolver um conjunto multidisciplinar e transversal de competências e saberes que lhes permitam empreender ao longo da vida, mobilizar os conhecimentos curriculares e fomentar a participação e ação cívica na sociedade” (p.50). Isto porque, não basta desenvolver conhecimentos nas diversas disciplinas, é preciso saber utilizá-los e aplicá-los mais tarde.
- “Desenvolver uma abordagem pedagógica inovadora, fomentando o aprender-fazendo em que as aprendizagens curriculares têm uma componente prática e os alunos são ativos nessa aprendizagem, e onde o ensino tem em consideração as especificidades de cada aluno” (p.50). Desta forma, os alunos verão os seus interesses atendidos, entregando-se de uma forma mais proativa nos trabalhos a desenvolver dentro e fora da sala de aula.
- “A escola deve atuar com base no trabalho em equipa, cooperativo e colaborativo a diferentes níveis: na sala de aula, na escola, no local/meio envolvente, a nível nacional ou internacional” (p.50). No futuro, os alunos serão cidadãos completamente envolvidos no mundo do trabalho, onde provavelmente conviverão com outras pessoas e onde a preparação para saberem partilhar, por exemplo, ideias ou recursos é fundamental.

É visível que a notoriedade do empreendedorismo tem vindo a aumentar, no entanto é necessário fazer mais e melhor. Para isso, é preciso ter conhecimento das competências que devem ser desenvolvidas para promover nos alunos uma atitude empreendedora. Para o Ministério da Educação (2006), essas competências são: “autoconfiança/assunção de riscos; iniciativa/energia; resistência ao fracasso; planeamento/organização; criatividade/inovação; relações interpessoais” (p.15). As competências traduzem

comportamentos, conhecimentos, atitudes que o sujeito pode usufruir para desenvolver uma dada atividade com sucesso.

O Ministério da Educação corrobora ainda afirmando que “a Educação para o Empreendedorismo assenta no desenvolvimento de competências-chave através da realização de acções e nesse sentido existem muitas oportunidades para promover o espírito empreendedor na escola” (Ministério da Educação, 2006, p.19). Neste âmbito foram também criados objetivos da educação para o empreendedorismo: incentivar, sensibilizar, potenciar e integrar o “desenvolvimento do espírito empreendedor em cada aluno/a, em cada atividade, em cada desafio, em cada disciplina, em cada projeto” (Ministério da Educação, 2006, p.19).

Estes são aspetos importantes e que se devem ter em consideração, uma vez que são como pilares para o trabalho desenvolvido à volta do empreendedorismo. No entanto, com os alunos deve-se desenvolver o conceito numa outra perspetiva, mais fácil e direta. Sendo assim, Mendes (2012) apresenta uma fórmula, à qual chamou de mágica, que poderá ser usada para resolver problemas.

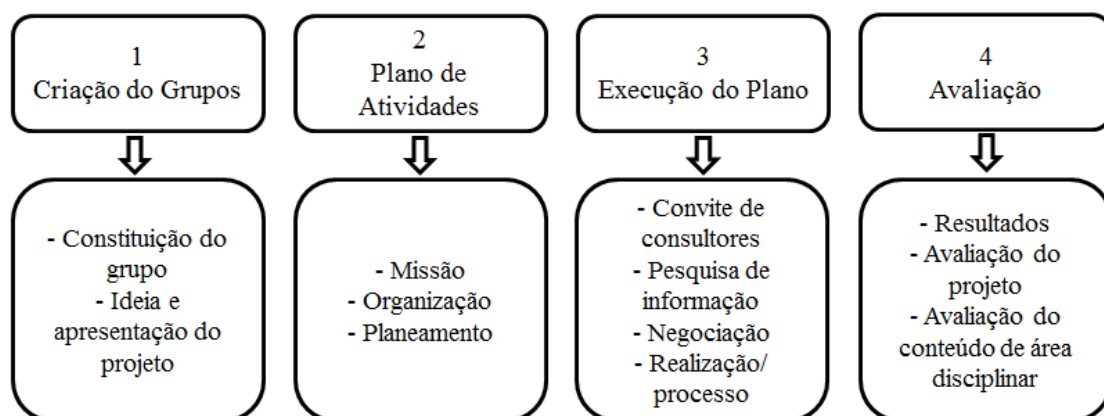


**Imagem 1.** Fases de resolução de um problema  
(Mendes, 2012, p.51)

Esta fórmula contempla três fases, o problema, a solução e a ação. No que diz respeito ao problema, Mendes (2012) acredita que existem dois tipos, aquele onde temos aspetos negativos e queremos eliminá-los, para que sejam evitados constrangimentos no decorrer do projeto, e o outro onde não existem aspetos positivos e queremos tê-los em maior quantidade, aspetos esses que contribuem para um melhor desenvolvimento do projeto. Depois existe a solução, que para o mesmo autor é a parte mais fácil de explicar. Para ele todos os problemas têm solução, que é algo que os resolve mas que não passa de uma

ideia, uma hipótese. Isto é, quando encontramos um problema a primeira coisa a ser feita é pensar, idealizar, uma solução. É por isso que, a terceira fase diz respeito à ação, que é mais fácil de explicar do que fazer. A ação “é a concretização da solução, aquilo que permite que esta deixe de ser apenas uma ideia ou uma hipótese” (Mendes, 2012, p.51). Com estas três fases completa-se um ciclo que poderá criar empreendedores.

Complementando este ciclo, há ainda os projetos. Estes podem assumir um papel fulcral no desenvolvimento do empreendedorismo nas escolas, mas para isso, devem ser adaptados a cada ciclo, idade, integrados nas diferentes disciplinas e ser coerentes com as atividades de todo o contexto escolar, ou seja, não se restringir à sala de aula ou ao grupo, mas envolver outros intervenientes da escola (Ministério da educação, 2006). De seguida é apresentada uma proposta de esquema para o desenvolvimento de um projeto de educação para o empreendedorismo.



**Imagem 2** Etapas do desenvolvimento de um projeto de educação para o empreendedorismo (Ministério da Educação, 2006, p.22)

Segundo o esquema da imagem 2, numa primeira etapa deve-se criar um grupo de trabalho, reforçando a ideia de que é importante trabalhar colaborativamente e não individualmente, ainda que, segundo Jardim (2014)<sup>1</sup>, estejamos “formatados” para trabalhar dessa forma, ou seja, há uma grande incidência no trabalho individual dentro das salas de aula incentivando os alunos a trabalharem dessa forma. Para além disso, e depois do grupo se reunir, é suposto que ainda nesta etapa se discutam as ideias e se apresente o projeto.

<sup>1</sup> J. Jardim (comunicação oral apresentada em 11 de junho de 2014, no Seminário “Educação para o Empreendedorismo”, no Centro Cultural de Congressos de Aveiro).

Numa segunda etapa, o grupo tem a tarefa de decidir a missão, ou seja, definir os objetivos, o que pretendem atingir, devem organizar-se distribuindo tarefas a cada elemento e desenvolver o planeamento, no qual devem, também, responder a perguntas como: o quê? porquê? como? (Ministério da Educação, 2006).

Na terceira etapa o grupo tem um maior número de tarefas a realizar. Isto acontece porque, na etapa anterior o grupo organizou-se (objetivos, tarefas, perguntas) de forma a puderam realizar um maior número de trabalhos possível para executar o plano. Desta forma, todos contribuirão e reduzirão o tempo de trabalho.

Por último, na quarta etapa, o grupo deve fazer a avaliação, apresentando os resultados e avaliando o percurso ao longo da realização do projeto, tendo em conta este último e o conteúdo da área disciplinar em questão.

Estas são ideias para que comecemos a ver mais e melhores atividades que envolvam este conceito nas nossas escolas. Mas para além disso, é também necessário que os educadores/ professores assumam uma postura empreendedora, uma vez que:

*Entrepreneurial teachers have a passion for teaching. They are inspirational, open-minded and confident, flexible and responsible – but also, from time to time, rule-breakers. They listen well, can harness and sell ideas and can work student – and action – oriented. They are team players and have a good network. (European Commission, 2013, p.6)*

No entanto, muitas vezes não é isto que acontece. Formar pessoas empreendedoras exige uma nova postura pedagógica e uma alteração na didática. Pergunta-se se é possível exercitar mentes inovadoras, criativas, transformadoras, persistentes e diferentes se, no geral, o que se pratica na educação é o passar de informações pouco significativas e repetitivas (Hengemühle, 2014).

Não é por acaso que, historicamente, as mentes mais iluminadas, para não dizer mais empreendedoras, foram expulsas ou desistiram das escolas e tornaram-se, por esforços individuais, referências em descobertas e inovações. Está na hora de repensar os sistemas educacionais, se quisermos responder aos anseios dos nossos estudantes e ajudá-los a se tornarem cidadãos com visão empreendedora, contribuindo para que o coletivo possa promover a humanização qualificada da vida. (Hengemühle, 2014, p.31)

Na medida em que o educador/ professor assume um papel de extrema importância neste campo, embora ainda não pareça estar preparado para esse mesmo papel, é necessário formar profissionais competentes. Neste sentido, é preciso que os profissionais da educação tenham uma formação voltada para a compreensão do que é o empreendedorismo que, segundo a European Commission (2013), deve conter: uma boa educação inicial, instituições com uma estratégia e visão empreendedoras, um programa de formação de professores em empreendedorismo com base em novas pedagogias, qualidade do desenvolvimento profissional contínuo, uma escola para trabalhar onde se valorize o espírito empreendedor e um bom apoio por parte dos responsáveis pela escola, parcerias na comunidade e uma rede de ensino empreendedora.

Assim sendo, é importante perceber que a metodologia base de aprendizagem da educação para o empreendedorismo é o aprender-fazendo. O aprender-fazendo implica que os alunos sejam os atores das próprias formações, ou seja, obtenham informações, planeiem, selecionem, trabalhem em grupo, executem e controlem. Para além disso, quando se está a praticar um ensino que promove o empreendedorismo deve ter-se em consideração os seguintes princípios: autonomia, flexibilidade, inovação, mudança, participação e cooperação (Ministério da Educação, 2006).

## 4 – Aprendizagem Colaborativa

*Sozinhos vamos rápido. Juntos vamos longe!*

(FAS – Farol de Acção Social)

Sendo a cooperação um princípio do ensino que visa promover o empreendedorismo (Ministério da Educação, 2006), esta merecerá uma atenção especial dentro de uma sala de aula. Além disso, há que enfrentar a falta de interação entre os alunos, como afirma Lopes e Silva (2008):

As mudanças recentes na vida familiar do Ocidente tornam esta cada vez menos propícia à aprendizagem da comunicação, negociação e liderança e ao desenvolvimento das competências de cooperação (competências sociais). De facto, as crianças, hoje em dia, estão cada vez menos em interacção, como anteriormente acontecia com os seus pais, avós, irmãos e outros membros da família. (p.3)

A verdade é que no quotidiano as pessoas mostram-se cada vez mais distantes umas das outras. Telemóveis, computadores, televisão, redes sociais, entre outros, deveriam servir para aproximar o homem e tornar o nosso planeta numa “Aldeia Global”. Ainda que estejamos a uma simples distância de pressionar um botão, as relações parecem estar a ressentir-se, até mesmo a perderem-se, uma vez que o nosso tempo é ocupado com todas as distrações que o mundo nos oferece, como a televisão ou o computador. Para além disso, a exigência dos dias de hoje, por exemplo no trabalho, diminuem também esse tempo que poderia ser utilizado para encontros com amigos.

Perante esta situação, é essencial resgatar o homem e torná-lo capaz de estabelecer relações e de respeitar o outro e o meio (Hengemühle, 2014). Para além disso, a escola assume uma enorme responsabilidade que é a de ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre os pares, recorrendo à aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2008).

A aprendizagem cooperativa na escola, muito divulgada sobretudo a partir da publicação dos trabalhos de Johnson e Johnson (1994), já se praticava nas escolas, há muito tempo, quando os alunos mais avançados explicavam e ajudavam aqueles que apresentavam maiores dificuldades (Fontes & Freixo, 2004). Segundo Ovejero, citado por Fontes e

Freixo (2004), Comenius, pedagogo do século XVII, acreditava que os alunos quando tinham de ensinar colegas aproveitavam benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores.

Sendo, por isso, a aprendizagem cooperativa fundamental nestas mudanças que são necessárias, torna-se também importante perceber que conceito é este. Sendo assim, para Pujolás (2001), citado por Fontes e Freixo (2004), este conceito de aprendizagem cooperativa é um recurso ou estratégia que assenta na diversidade dos alunos, dentro da turma, onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só é possível se os alunos cooperarem entre si para aprender, desistindo da aprendizagem individual e competitiva. Podemos pensar, então, que a aprendizagem cooperativa pode servir de prática pedagógica no desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos (Vygotsky, 1978), ou seja, “a colaboração de outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento” (Fontes e Freixo, 2004, p.26).

Já para Cohen (1994, citado por Fontes e Freixo, 2004), neste tipo de aprendizagem:

o trabalho dos alunos em grupos com reduzido número de elementos e que têm objectivos previamente definidos para realizarem determinada tarefa [deve ser priorizado]. A todos os elementos do grupo cooperativo são dadas as mesmas oportunidades de participação na realização das tarefas, que devem ser concretizadas sem a intervenção directa do professor, assim como no desenvolvimento de determinadas aptidões. (p.26)

Lopes e Silva (2008) não concordam que a aprendizagem colaborativa seja um trabalho de grupo. Estes autores afirmam que este tipo de aprendizagem “é mais do que um simples trabalho de grupo” (p.6) e que as crianças ao trabalharem em grupo, da forma tradicional, têm a possibilidade de interagir, mas em grupo cooperativo as atividades são programadas para que a participação de cada elemento seja importante para a realização das tarefas pretendidas (Lopes e Silva, 2008, p.6).

Nesse sentido consideramos importante fazer uma distinção entre cooperativo e colaboração. Segundo Costa (2005), embora estes dois termos tenham o mesmo prefixo (co), estes diferenciam-se porque “o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que,

em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com um sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim” (Daminani, 2008, p.214).

Assim sendo, para Costa (2005) a cooperação é a ajuda mútua na execução das tarefas, ainda que as suas finalidades não sejam resultado de uma negociação em conjunto do grupo, podendo mesmo existir relações desiguais e hierárquicas entre os elementos do mesmo. Em contrapartida, na colaboração os elementos do grupo ao trabalharem juntos apoiam-se com o intuito de atingir os objetivos comuns negociados pelo coletivo, criando relações que fomentam a não-hierarquização, a liderança compartilhada, a confiança mútua e a co-responsabilidade (Damiani, 2008).

Por outras palavras, “a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação” (Damiani, 2008, p.215).

Desta forma, assume-se a colaboração como termo fundamental no trabalho desenvolvido.

Num trabalho de grupo comum há sempre a possibilidade de existir aqueles que não fazem nada e os que fazem tudo. Os primeiros não realizam qualquer tarefa, deixando todo o trabalho para os outros.



**Quadro 1** Principais características de um grupo de trabalho colaborativo e de um grupo de trabalho tradicional, segundo Pujolàs (adaptado Fontes e Freixo, 2004, p.30)

<b>Grupo de trabalho colaborativo</b>	<b>Grupo de trabalho tradicional</b>
Interdependência positiva	Não ocorre interdependência positiva
Responsabilidade individual	Não se assegura responsabilidade individual
Desenvolvimento de competências cooperativas	As competências cooperativas podem ser espontaneamente exercidas
Liderança partilhada e partilha de responsabilidades	A liderança geralmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são necessariamente partilhadas
Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo	O êxito do grupo, por vezes, depende da contribuição de um ou de alguns dos elementos
Observação e feedback por parte do professor ao grupo	O professor não observa o grupo ou fá-lo de uma forma esporádica. O desenvolvimento do trabalho faz-se normalmente fora da sala de aulas
O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar	O grupo não avalia de forma sistemática o seu funcionamento

A tabela anterior mostra as diferentes características dos trabalhos feitos colaborativamente e os trabalhos tradicionais. No que diz respeito às características de um trabalho colaborativo, Lopes e Silva (2009) afirmam que as mais importantes e necessárias neste tipo de trabalho são: “interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo ou avaliação de grupo” (p.15). Estas são características que tornam as atividades colaborativas distintas das atividades tradicionais.

#### **4.1. Interdependência Positiva**

A interdependência positiva, núcleo central da aprendizagem colaborativa (Lopes e Silva, 2008), “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros” (Lopes e Silva, 2009, p.16). Para isso, é necessário que as crianças sejam convidadas a partilhar os recursos materiais, a dividir as tarefas ou até mesmo a atribuir papéis aos elementos do grupo, tornando possível que a interdependência positiva seja integrada nas atividades. As crianças ao sentirem a necessidade de trabalhar com outros começam a demonstrar um comportamento de interdependência. Aos poucos vão começando a apreciar essa forma de interação, colaborando mesmo quando a tarefa não o requer (Lopes e Silva, 2008).

No entanto, as interações entre os alunos podem assumir outras vertentes, como a interdependência negativa, a independência ou a dependência. No caso da interdependência negativa, esta acontece quando existe competição entre os alunos. Conforme salienta Lopes e Silva (2009), “há interdependência negativa quando o sucesso de um aluno reduz as possibilidades de sucesso dos outros” (p.16).

Quanto à independência, esta diz respeito aos momentos em que o sucesso de um aluno não está ligado aos dos colegas, ou seja, os alunos não colaboram, nem competem entre si, trabalham individualmente e ao seu próprio ritmo (Lopes e Silva, 2009).

Por fim, a dependência é visível quando os alunos dependem de outros colegas, sem que haja mutualidade. Assim, como acontece diversas vezes em grupos de trabalho tradicionais, é o elemento do grupo mais capaz, ou mais ambicioso, que assume as responsabilidades nos trabalhos. Nestes casos, os colegas dependem dele, mas o contrário não acontece.

Citando Johnson, Johnson e Holubec (1999), Lopes e Silva (2009) afirmam que “sem interdependência positiva, não há [colaboração]” (p.16). Desta forma, é necessário combater os problemas anteriormente referidos, ajudando os alunos a compreender que interdependem uns dos outros.

Como declaram Lopes e Silva (2009), esta interdependência “traduz-se em expressões como «O meu ganho é o vosso ganho; Eu não consigo fazer isto sem a vossa ajuda! Nós trabalhamos como companheiros ou como uma equipa; Eu preciso da tua ajuda e tu precisas da minha ajuda» ” (p.17).

Em suma, é necessário que os alunos desenvolvam uma identidade única, mas também compreendam a identidade social dos colegas, respeitando-os como colaboradores e como amigos. Para além disso, “é a interdependência positiva que acentua a cultura comum que define os valores e a natureza da sociedade em que os alunos vivem (Lopes e Silva, 2009, p.17).

#### **4.2. A Responsabilidade Individual e de Grupo**

A responsabilidade individual e de grupo é o segundo elemento mais importante na aprendizagem colaborativa. “O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes e Silva, 2009, p17). Como forma de evitar que ninguém se aproveite do trabalho dos colegas, ou seja, “ande à boleia”, é necessário que o grupo crie objetivos claros e seja capaz de avaliar se estes foram atingidos e também quais os esforços individuais de cada elemento (Lopes e Silva, 2009).

Os mesmos autores dizem que se pode encontrar responsabilidade individual quando o desempenho de cada aluno é avaliado e os resultados dessa avaliação são transmitidos a todos os elementos do grupo e ao próprio aluno, tentando perceber onde será necessário ajuda, apoio e incentivo.

Este elemento, que faz parte da aprendizagem colaborativa, permite que cada aluno responda a questões como “Eu fiz a minha parte? Nós fizemos a nossa parte?” e afirmar “Eu vou ter de demonstrar o que aprendi” (Lopes e Silva, 2009).

### **4.3. A Interação Estimuladora, preferencialmente Face a Face**

O terceiro elemento, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, é um excelente estimulante à responsabilidade em relação aos colegas, à capacidade de se influenciarem uns aos outros, às conclusões a que chegam, à modelagem, ao apoio social e às recompensas interpessoais. Quando este elemento se evidencia também as atitudes referidas se acentuam. Além disso, as respostas verbais e não verbais assumem um papel fundamental no que diz respeito ao desempenho do aluno. Alunos que tenham dificuldade em falar vão acabar por não se envolver, não contribuindo para a sua aprendizagem nem para a dos outros. Ao promoverem a aprendizagem dos outros, os elementos dos grupos de trabalho assumem um compromisso entre eles, bem como objetivos em comum. Isto poderá resultar num aumento do rendimento escolar, assim como um melhor conhecimento mútuo, quer a nível pessoal quer a nível profissional (Lopes e Silva, 2009).

Enquanto a interdependência positiva cria as condições necessárias para que os alunos trabalhem em conjunto, esta interação face a face concretiza a possibilidade de os alunos trabalharem juntos. Promovendo, desta forma, o sucesso de todos e instituindo relações pessoais, fulcrais para o desenvolvimento de diversos valores (Lopes e Silva, 2009).

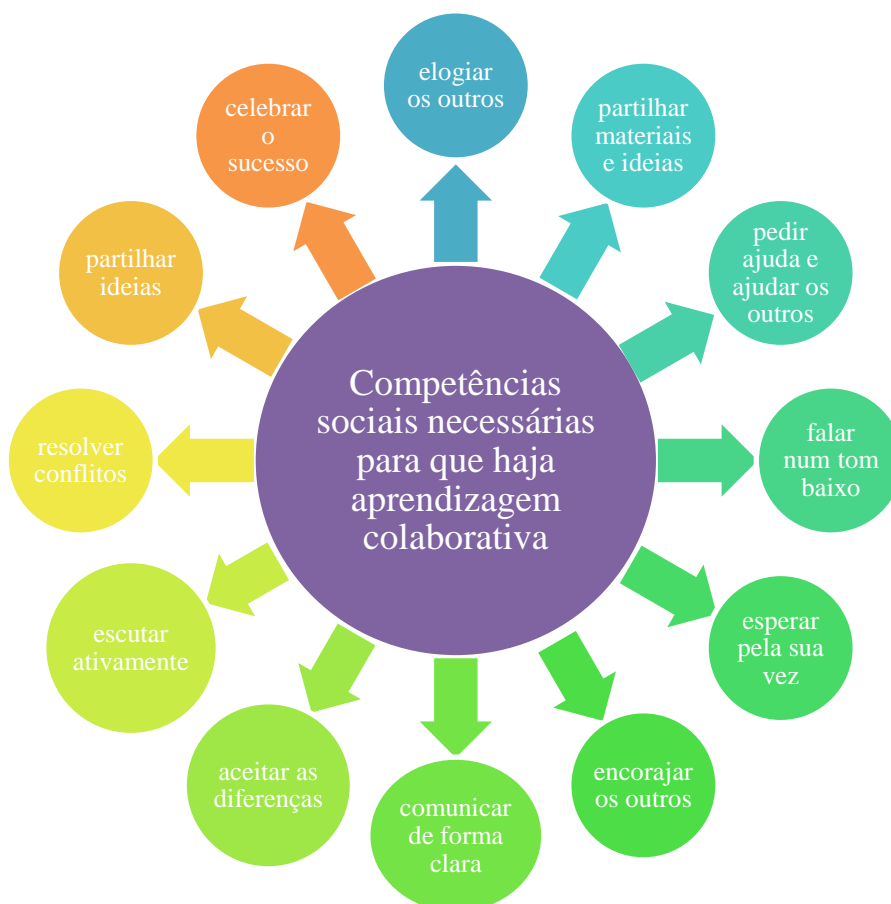
### **4.4. Competências Sociais**

As competências sociais dizem respeito ao quarto elemento da aprendizagem colaborativa. Este consiste no desenvolvimento de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo por parte dos alunos (Lopes e Silva, 2009).

Colocar os alunos em grupo e pedir-lhes que colaborem não garante que o façam, principalmente quando eles nunca trabalharam dessa forma. A aprendizagem colaborativa é muito mais complexa que a aprendizagem competitiva ou individualista, uma vez que aos alunos é exigido que saibam a matéria escolar e que manifestam as atitudes necessárias para se trabalhar em grupo (Lopes e Silva, 2009).

A imagem 3 mostra-nos as competências sociais necessárias para que haja colaboração, sendo fundamental dá-las a conhecer aos alunos e motivá-los para que as usem,

fornecendo-lhes momentos para que isso possa acontecer. Além disso, dar o exemplo pode ser uma grande ajuda para dar a conhecer essas competências.



**Imagem 3** Exemplos de competências sociais a desenvolver para que haja aprendizagem colaborativa (adaptado Lopes e Silva, 2009)

Isto quer dizer que os alunos devem saber como liderar um grupo, como tomar decisões, como proporcionar um clima de confiança e ainda como comunicar e gerir os conflitos que possam existir. Neste sentido, o professor também assume um papel muito importante, na medida em que lhes deve apresentar quais as práticas que se devem adotar nos trabalhos de grupo, e principalmente da mesma forma séria que também apresenta e ensina a matéria escolar (Lopes e Silva, 2009).

Por fim, segundo Candler (2005), “as competências sociais são também necessárias para interagir eficazmente com os colegas de outras culturas e grupos étnicos. A falta de competências sociais é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (Lopes e Silva, 2009, p.19).

#### 4.5. O Processo de Avaliação do Grupo

O último elemento da aprendizagem colaborativa é a avaliação do grupo. “Esta avaliação tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes” (Lopes e Silva, 2009, p.19).

Para que o processo de aprendizagem colaborativa melhore, é necessário que os elementos do grupo determinem se as suas ações têm sido positivas ou negativas e decidir quais as condutas a manter ou a alterar no futuro. Desta forma, é indispensável dar aos grupos de trabalho o tempo suficiente para avaliarem estas situações.

Este tipo de avaliação irá: permitir que os grupos se foquem na salvaguarda do grupo; facilitar a aprendizagem das competências sociais; garantir que seja assegurado aos elementos dos grupos o *feedback* das suas participações; relembrar aos alunos que neste tipo de trabalho têm de recorrer às competências cooperativas (Lopes e Silva, 2009).

A avaliação também assume um papel importante quando no grupo começam a existir, ou a aumentar, os problemas de relacionamento, contribuindo para a definição e resolução eficaz dos mesmos. Aqui, também os professores podem contribuir, mas, para isso, têm de compreender o significado da interdependência positiva, da responsabilidade individual e de grupo, da interação estimuladora, das competências sociais e da avaliação para que consigam utilizar a aprendizagem colaborativa de forma adequada. Assim sendo, conseguirão adaptar esta aprendizagem aos casos específicos, às necessidades e às características únicas dos alunos, fazendo ajustamentos que visam a resolução de problemas (Lopes e Silva, 2009).

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999, citados por Lopes e Silva, 2009) a aprendizagem colaborativa

exige uma acção disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma acção cooperativa eficaz. (p.20)

Apesar de este não ser um processo fácil e rápido, acabará por ser apreciado pelas crianças, interagindo e cooperando até mesmo quando a tarefa não o requer explicitamente.

A aprendizagem colaborativa, depois de implementada, permite que as crianças adquiram e desenvolvam competências cognitivas e sociais, ou seja, “escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros” (Lopes e Silva, 2008, p.7).

Como já foi referido anteriormente, os educadores/professores têm uma grande missão, a de levar todas estas ideias até às crianças. Sendo assim, pode-se conceber atividades colaborativas que, na perspetiva de Lopes e Silva (2008) não são muito difíceis. Estas podem ser criadas a partir de atividades tradicionais individuais ou competitivas, apenas tem de se alterar o ponto de vista e dar ênfase num outro aspeto de atividade. No entanto, muitos educadores/professores pensam que estão a pôr em prática a aprendizagem colaborativa, quando na verdade não estão. Colocar as crianças a trabalhar em grupo não significa que estão a estruturar a cooperação entre elas, é preciso ter em atenção as características referidas anteriormente.

Para além de perceberem essas características, o educador/professor deve compreender o seu papel nesta aprendizagem. Segundo Lopes e Silva (2008), ele deve ajudar a criança a compreender que é o principal ator das suas aprendizagens e que ele é um facilitador das suas descobertas sobre o mundo. As crianças sentem necessidade de se sentirem importantes e de tomar iniciativas, de palavras e de gestos que demonstrem interesse por aquilo que são e fazem, de segurança, prazer e liberdade. Contudo, os adultos tendem a não perceber estas necessidades, não tomando, por vezes, as melhores decisões. É preciso, portanto, ter em atenção estas questões e perceber que falamos de aspetos positivos, fulcrais para a aprendizagem ao longo da vida.

Parte II

Estudo Empírico





## **5 – Contextualização do Projeto de Intervenção e Investigação**

### **5.1. Caracterização da Realidade Pedagógica**

Este projeto de intervenção e investigação foi realizado numa escola na zona de Aveiro com um grupo do 1.º ano de escolaridade. O projeto está inserido na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2), que decorreu entre setembro e dezembro de 2014.

Esta escola é constituída por cerca de 50 crianças do pré-escolar (dois grupos), duas educadoras, quatro assistentes operacionais/técnicas (duas no 1.º ciclo e duas no pré-escolar), cerca de 200 alunos do 1.º Ciclo (dois grupos de cada ano de escolaridade), oito professores e 11 profissionais no ATL. O contexto conta ainda com duas salas do pré-escolar, casas de banho devidamente equipadas para crianças, oito salas de 1.º Ciclo, uma sala de apoio pedagógico, uma sala da Associação de Pais, quatro casas de banho para os alunos e duas para professores, corredores equipados com cabides e bancos, uma biblioteca, um gabinete do ATL, uma sala de professores composta por um gabinete de trabalho, uma cozinha e duas casas de banho, um refeitório (utilizado também para espaço de ATL) e espaço exterior composto por um campo de futebol e um parque infantil. Esta escola apresenta um espaço muito apelativo, pois é um edifício novo, com uma bela decoração, e muito atrativa, contando com um espaço bem zelado e organizado.

A observação de aulas e contextos foi fundamental para o estágio de iniciação à prática profissional, isto porque oferecem contacto com as diversas práticas de ensino dos professores que já contam com uma vasta experiência e proporcionaram um acompanhamento por parte de um supervisor (Reis, 2011), bem como, permitem conhecer o grupo de crianças, identificando seus interesses. Assim sendo, as duas primeiras semanas no centro escolar foram dedicadas à observação, quer da escola quer dos alunos, professores e assistentes operacionais. Segundo Reis (2011), a observação desempenha ainda um papel muito importante “na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p.11). As restantes semanas, dez, foram dedicadas à intervenção pedagógica.

A prática foi desenvolvida com um grupo de vinte alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. A tabela a seguir mostra a distribuição dos alunos por idades.

**Tabela 1** Distribuição dos alunos por idades

<b>Idade (anos)</b>	<b>Alunos (número)</b>
<b>6</b>	<b>19</b>
<b>7</b>	<b>1</b>

Este é um grupo ainda muito novo, sendo que alguns alunos iniciaram o 1.º ano ainda com 5 anos de idade, encontrando-se na fase de transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB, daí apresentar algumas dificuldades em ambientar-se a uma sala de aula, nomeadamente no que diz respeito ao manter-se sentado e aguardar com algum silêncio. Desta forma, e dadas as dificuldades nesta transição, é necessária uma intervenção pedagógica continuada que não quebre ou isole separadamente estes dois níveis de ensino. Sendo assim, é preciso ter-se em conta os alunos e as suas vivências, não permitindo que o ato de educar se torne num simples ato de transmitir conhecimentos, contribuindo para que o aluno deixe de ser sujeito e passe a ser objeto (Santos, 2010).

Apesar de muito novos, os alunos demonstravam uma grande capacidade ao nível do desenvolvimento cognitivo e interesse nas atividades a desenvolver. Todos já sabiam escrever o nome, identificar algumas letras e até palavras, colocar questões pertinentes e relacionadas com as temáticas e eram bons comunicadores. No que diz respeito a esta questão, Bruner (1990, citado por Marques, s/d) afirma que os alunos ao serem bons comunicadores encontram-se no caminho certo, isto porque para este a linguagem desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de competências cognitivas das crianças.

Para se compreender melhor o grupo foi usado o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) que permite ao educador/professor: “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas” (Portugal e Laevers, 2010, p.74). Recorrendo a uma escala, efetuou-se um diagnóstico geral da situação do

grupo, tendo em conta duas dimensões: bem-estar e implicação (anexo1). Aqui, verificou-se que a maioria dos alunos, quinze, se encontra bem, mostrando que estão a usufruir da sua presença no 1.º ciclo e naquela sala de aula, bem como sinais de alegria, autoconfiança e vitalidade. Cinco alunos demonstraram alguns problemas com esta nova mudança, principalmente ao nível de algumas atitudes em sala de aula e com os colegas, como dificuldade em estar sentados ou brigas, mas que não aparentam ser muito significativos. Apenas foram sinalizados para que, posteriormente, se conseguisse observar uma possível evolução.

Ao conhecer-se o grupo foi possível estudar melhor como desenvolver o projeto, uma vez que era importante que este fosse ao encontro do contexto em questão, ou seja, a escola, mas principalmente os alunos.

## **5.2. Apresentação do Projeto de Intervenção e Investigação**

Após conhecer-se o contexto foi possível criar o projeto que se desenvolveu durante a PPS A2, articulado com o currículo. Foi necessário, portanto, planear as atividades de forma organizada e de modo a integrar a prática e o estudo.

Assim sendo, este projeto foi planeado e implementado de forma a compreender-se se as atividades que privilegiam como estratégia o trabalho colaborativo contribuem para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora.

Desta forma, e porque o tema é a aprendizagem colaborativa, o objeto de estudo é a relação entre a atitude colaborativa e a atitude empreendedora no 1.º CEB.

Para tal, foram definidos os seguintes objetivos, sendo cada um deles referente a uma fase do projeto:

- Identificar comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora (fase 1);
- Desenvolver atividades que privilegiem como estratégia o trabalho colaborativo (fase 2);

- Identificar comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora e verificar a relação entre uma atitude colaborativa e uma atitude empreendedora no 1.º CEB (fase 3).

Para este projeto, especificamente o estudo, foram selecionados seis alunos, todos com seis anos de idade, quatro do género feminino e dois do género masculino, sendo que a escolha dos mesmos assentou nas características que estes apresentavam em relação ao trabalho colaborativo (quadro 2). Estes alunos já se encontravam distribuídos pelos grupos de trabalho. Estes grupos foram definidos logo no início do ano letivo (quatro grupos de cinco elementos cada), sendo eles: “Flocos de Neve”, “Turbo”, “Pássaros” e “Relâmpago”, nomes escolhidos pelos alunos após proposta por parte da investigadora. Apenas se destacaram dois grupos para o estudo e recolha dos dados. Os alunos A1, A3 e A4 faziam parte do grupo “Flocos de Neve”, enquanto os alunos A2, A5 e A6 faziam parte do grupo “Turbo”. Apesar da formação dos grupos ter sido aleatória, houve alguns ajustes para que mais tarde fosse mais fácil fazer a recolha e a análise dos dados.

Foram escolhidos dois alunos com grande dificuldade em trabalhar colaborativamente (A1 e A2), no sentido em que se abstraiam do trabalho deixando-o completamente ao encargo dos restantes elementos do grupo. A timidez e falta de à vontade na presença dos outros colegas também foi um fator de escolha. Talvez por serem grandes amigos e permanecerem sempre juntos a maior parte do tempo, estes dois alunos não sintam uma grande necessidade de se exprimirem com os outros, uma vez que ambos se entendem bem.

Outros dois foram escolhidos porque apresentavam uma maior facilidade nesse tipo de trabalho comparativamente com os anteriores (A3 e A4), uma vez que gostavam de participar nas atividades do grupo. No entanto, apresentavam, também, dificuldades em relação ao funcionamento do mesmo, um porque acabava por deixar o trabalho para os outros (A4) e outro porque fazia o oposto, queria desenvolver o trabalho sozinho (A3).

Por fim, foram escolhidos mais dois alunos que apresentavam facilidade e se sentiam mais à vontade a trabalhar em grupo e colaborativamente (A5 e A6), sempre com pequenas dificuldades (quadro 2).

De entre todos, os alunos A3 e A5 demonstravam uma maior dificuldade em relação aos aspetos mais importantes do trabalho colaborativo: as competências sociais. Estes apresentavam uma grande dificuldade em escutar os outros, aceitar as opiniões dos outros, partilhar as atenções, as ideias, os materiais.

**Quadro 2** Critérios de seleção dos seis alunos que fizeram parte do estudo

<b>Alunos</b>	<b>Características em relação ao trabalho colaborativo</b>
A1	- Falta de espírito de liderança e participação nas atividades; - Comodismo;
A2	
A3	- Grande dificuldade em partilhar;
A4	- Comodismo;
A5	- Espírito de liderança; - Alguma dificuldade em partilhar.
A6	

Ainda que tenham sido escolhidos seis alunos para o estudo, todos os restante alunos da turma participaram nas atividades correspondentes ao projeto.

## **6 – Metodologia**

### **6.1. Investigação qualitativa**

Neste estudo considerou-se que a metodologia mais adequada seria a qualitativa-interpretativa, uma vez que esta ocorre, normalmente, em situações naturais, em contraste com a metodologia quantitativa que exige um controlo e manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2012). Sendo assim, torna-se importante clarificar estes termos como forma de os compreender melhor e os relacionar com o presente estudo.

Segundo Migueis (2010) estamos perante uma metodologia de análise qualitativa quando “a investigação se centra na experiência de vida, nas construções dos participantes, nos métodos narrativos e na visão do produto de investigação como um conhecimento construído a que os participantes chegam conjuntamente” (p.70). Foi isto que aconteceu ao longo do trabalho desenvolvido com estes alunos do 1.º ano. Foram eles que pensaram e decidiram quais as atividades a desenvolver nesta investigação, recorrendo, deste modo, às suas experiências de vida. Para além disso, os alunos foram chegando a conclusões em conjunto, sem que fosse necessário intervir ou direccionar a atividade.

Já Tuckman (2012), citando Wilson (1977), afirma que este tipo de metodologia está fundamentado segundo duas crenças essenciais:

- Os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, isto é, é necessário estar no terreno para que se compreenda esses acontecimentos;
- Um investigador não pode compreender os acontecimentos sem, primeiro, compreender como os intervenientes que neles participam os percebem e interpretam.

O trabalho em questão foi totalmente desenvolvido na sala de aula, como forma de estar mais perto dos acontecimentos, mas também houve a preocupação em organizá-lo para que se compreendessem primeiro os alunos. Assim sendo, antes de se desenvolverem as atividades ligadas ao projeto, foi-se percebendo como reagiam os alunos ao trabalho colaborativo, apresentando-lhes propostas de trabalhos realizados em grupo.

Bogdan e Biklen (1992, citados por Tuckman, 2012) apresentam cinco características principais da investigação qualitativa. São elas:

- (1) “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave de recolha dos mesmos.
- (2) Nesse tipo de estudo a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- (3) Os investigadores envolvem-se eles próprios no processo de investigação, ou seja, envolvem-se com acontecimentos que aparecem como produto ou como resultado final.
- (4) A análise dos dados privilegia os métodos indutivos, como se as partes de um *puzzle* fossem todas reunidas em conjunto.
- (5) Os investigadores centram-se essencialmente naquilo que as coisas significam, ou seja, no “porquê” dos acontecimentos e no *que* aconteceu.” (p.676)

No que diz respeito ao primeiro e terceiro pontos, no decorrer deste projeto, o investigador mostrou realmente ser o principal instrumento de recolha de dados. No entanto, este não deixou de recorrer a outros instrumentos para essa mesma recolha. Vídeo gravação, gravação de voz, fotografias e grelhas foram os instrumentos seleccionados para ajudarem o investigador na tarefa de recolher toda a informação necessária. Pereira (2013), citando Bogdan e Biklen (1994), afirma que “o facto do investigador ser um observador participante, integrado na vida quotidiana do contexto, poderá ser uma atenuante nos efeitos do observador” (p.35). É por isso que, nestes casos, recorrer às tecnologias para recolher dados ajuda a tornar a informação mais fiel à realidade.

No trabalho desenvolvido, procurou-se descrever os resultados encontrados. No decorrer das atividades o investigador registou desde atitudes, gestos, ações, pormenores, ou seja, descrições de situações que aconteciam no contexto.

A recolha e análise dos dados pode ser considerada como indutiva, uma vez que, as atividades foram sendo definidas no decorrer do projeto. Por exemplo, metade deste trabalho só foi organizado após a realização da primeira parte do mesmo, ou seja, após se perceber os interesses dos alunos é que se partiu para o desenvolvimento do projeto.

Esta investigação não se apresenta apenas como qualitativa, mas também interpretativa. Segundo Erickson (1986, citando por Ponte, 1994c), a investigação interpretativa coloca como interesse central o significado humano na vida social e a explicação e a exposição por parte do investigador.



A investigação interpretativa-qualitativa privilegia o estudo dos processos relativamente aos produtos. Mais do que se focar simplesmente nos resultados, os investigadores que adoptam esta abordagem metodológica estão preocupados com a forma como eles são atingidos, ou seja, estão também interessados no processo que os origina.

## **6.2. Análise dos dados**

Tal como já foi referido anteriormente, o empreendedorismo assume um papel importante na nossa sociedade, sendo por isso importante promovê-lo e desenvolvê-lo nos contextos educativos. Desta forma, desenvolver atividades que contribuíssem para essa promoção e desenvolvimento foi o grande desafio.

O projeto desenvolvido foi, em primeiro lugar, dividido em três fases para que fosse mais fácil compreender a evolução dos alunos relativamente ao estudo. A primeira diz respeito à identificação de comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora e foi realizada pelo investigador. A segunda fase foi dedicada ao desenvolvimento das atividades por parte dos alunos e tiveram como estratégia o trabalho colaborativo. Por último, na terceira fase, identificaram-se novamente os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora (quadro 3).

**Quadro 3.** Sessões relativas ao desenvolvimento do projeto

<b>1.ª Fase</b>	Identificar comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora;
<b>2.ª Fase</b>	Desenvolver atividades que privilegiem como estratégia o trabalho colaborativo;
<b>3.ª Fase</b>	Identificar comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora.

### **6.2.1. Primeira fase**

Na primeira fase, foi necessário verificar a situação atual dos seis alunos escolhidos em relação à temática a estudar. Sendo assim, e baseando-se nas competências-chave para o desenvolvimento do empreendedorismo (Ministério da Educação, 2006), foram definidos

cinco comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora: responsabilidade, iniciativa, originalidade, sociabilidade e comunicação.

### **6.2.2. Segunda fase**

A segunda fase decorreu ao longo de cinco atividades nos dias 12, 19, 26 de novembro, 3 e 15 de dezembro.

O estudo contou com a observação do investigador e com os registos escritos, gravações vídeo e gravações áudio, como forma de ajudar, mais tarde, na análise dos dados. Essa observação assentou, ainda, em diversos conteúdos/competências que ajudaram a perceber se havia presença de evidências de trabalho colaborativo. Para isso, foram criadas cinco categorias de análise (quadro 4) baseadas nas principais características necessárias num trabalho colaborativo, abordadas por Lopes e Silva (2009). Tal como já foi referido anteriormente, para se trabalhar colaborativamente são necessárias competências sociais, sendo que, só dessa forma se trabalha verdadeiramente em grupo.

**Quadro 4.** Categorias de Análise

<b>Categorias de Análise</b>
Partilha recursos/materiais com elementos do grupo;
Divide tarefas pelos elementos do grupo;
Escuta os colegas do grupo;
Aceita as opiniões dos colegas do grupo;
Incentiva os colegas do grupo a participar.

Ainda que o primeiro passo tivesse de ser dado pelo investigador, os alunos foram os grandes impulsionadores das atividades desenvolvidas e, posteriormente, dos projetos concebidos. Tudo o que foi desenvolvido só faria sentido se fosse ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, que contribuísse para o desenvolvimento dos mesmos.

Foi por isso que lhes foi lançada uma ideia do que se poderia trabalhar, as cidades, seguida de um desafio, “o que podem mudar na cidade em relação ao que pensam que não está bem?”, que, a partir daqui, seria completamente comandado pela turma. Tudo isto com o

principal objetivo de identificar as dinâmicas colaborativas num grupo de crianças do 1.º CEB. Os alunos aceitaram e criou-se então o projeto “A minha cidade”.

Este projeto foi ao encontro do programa curricular de Estudo do Meio, especificamente do tema das cidades, e também do de Português, nomeadamente na questão da oralidade e da “chuva de ideias” (explicitada mais adiante no ponto 7.2).

De seguida, é apresentada uma tabela com as atividades desenvolvidas com os alunos:

**Quadro 5.** Atividades realizadas ao longo da segunda fase

Atividades	Datas	Características	Objetivos
<u>Atividade 1</u> – Teatro de fantoches	12 de novembro	- Intencionalmente planeada - Em grande grupo (20 alunos) e em grupos de trabalho (4 grupos)	- Confrontar a turma com a temática em questão; - Compreender duas realidades diferentes (cidades do passado e cidades do presente); - Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos em relação à temática.
<u>Atividade 2</u> – Apresentação do desafio	19 de novembro	- Intencionalmente planeada - Em grande grupo (20 alunos) e em grupos de trabalho (4 grupos)	- Oportunidade para a turma de conceber projetos.
<u>Atividades 3, 4 e 5</u> – Desenvolvimento dos projetos	26 de novembro	- Situação emergente - Em grupos de trabalho	- Oportunidade para a turma de desenvolver e concretizar projetos.
	3 de dezembro	- Situação emergente - Em grupos de trabalho	
	15 de dezembro	- Situação emergente - Em grupos de trabalho	

### **6.2.3. Terceira fase**

Depois do desenvolvimento da segunda fase, foi possível analisar os dados recolhidos ao longo dessa mesma fase.

Recorrendo à observação, às gravações de vídeo e de áudio, foram analisadas várias atitudes ou expressões dos alunos que, de certa forma, iam ao encontro das competências sociais necessárias para o trabalho colaborativo.

No fim, foi comparada a situação atual dos alunos com a inicial, verificada na primeira fase, tendo em conta os cinco comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora definidos pelo investigador (responsabilidade, iniciativa, originalidade, sociabilidade e comunicação).

## 7 – Descrição e análise dos resultados

### 7.1. Primeira Fase

Tal como já foi referido, foram definidos cinco comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora: responsabilidade, iniciativa, originalidade, sociabilidade e comunicação.

A partir desses comportamentos, a tabela 2 apresenta-nos os comportamentos evidenciados pelos seis alunos seleccionados.

**Tabela 2.** Comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora

Comportamentos Alunos	Responsabilidade	Iniciativa	Originalidade	Sociabilidade	Comunicação
<b>A1</b>	X				
<b>A2</b>	X				
<b>A3</b>	X	X			X
<b>A4</b>		X		X	X
<b>A5</b>	X	X	X	X	X
<b>A6</b>		X	X		X

O “X” diz respeito ao comportamento observado por parte do investigador em relação aos alunos em questão. Essa observação não recaiu apenas num momento ou numa atitude dos alunos, mas sim num conjunto de atitudes e comportamentos desenvolvidos ao longo de várias aulas.

No que aos comportamentos dos alunos diz respeito, encontramos aqui uma diversidade de resultados. A1 e A2 apresentavam uma grande timidez e uma elevada falta de colaboração nos trabalhos em grupo, participando apenas quando eram solicitados. No entanto, demonstravam uma grande responsabilidade quando lhes eram entregues uma tarefa. Ambos os alunos raramente colocavam o dedo no ar para comunicarem (regra da sala), mantinham-se em silêncio nos trabalhos de grupo, realizando tarefas quando lhes era indicado, e em qualquer momento dentro da sala de aula, mesmo sendo de brincadeira,

raramente falavam. Por outro lado, tanto um aluno como o outro, apresentavam sempre brio no trabalho que desenvolviam, quer individualmente ou em grupo, terminando-o dentro do tempo previsto, raras vezes esquecendo algo necessário.

Quanto a A3, este era empenhado nos trabalhos, gostava de os realizar dentro do prazo previsto e, acima de tudo, fazê-los bem-feitos. Era participativo, não necessitando que o convidassem a dar a sua opinião ou a assumir um papel. Porém, não saía da sua rotina e zona de conforto e, muito menos, aceitava um “não” ou uma proposta de trabalho em conjunto. Este aluno apresentava uma grande dificuldade em partilhar e, principalmente, em dividir papéis quando se trabalhava em grupo, querendo realizá-lo individualmente.

No que diz respeito a A4, este apresentava uma maior facilidade em comunicar entre os colegas, fazendo-lhes perguntas sobre trabalhos, ou outros temas, ou oferecendo ajuda a quem precisasse. Gostava de participar, dando a sua opinião e gostando que os outros o escutassem. Pelo contrário, e tal como acontecia com o aluno anterior, este não saía da sua zona de conforto, não se sentindo à vontade em abordar situações novas ou diferentes. Para ele, o trabalho não precisava de ter algo de diferente, desde que fosse concluído.

O aluno A5 é aquele que se apresentava como sendo bastante sociável. Apesar de ter uma grande dificuldade na fala, este aluno dava sempre a sua opinião sobre os temas em questão, colocando constantemente o dedo no ar e não se importando com o facto de não ser bem entendido. Gostava ainda de contar o seu dia-a-dia e as suas atividades fora da escola. Sempre teve muito gosto em fazer trabalhos de grupo e em partilhar ideias, recursos e materiais. Apreciava que os trabalhos fossem bem-feitos, com tempo e, se possível, como ideias diferentes, originais. Este aluno mostrava, ainda, um grande à vontade com os colegas da turma, sendo amigo de todos.

Por fim, A6 demonstrava um grande à vontade em participar nos trabalhos do grupo, contribuindo sempre com ideias diferentes e bastante arrojadas. Este sempre primou por ser original, demonstrando uma grande imaginação. No entanto, sempre teve muita dificuldade em aceitar um “não” e não gostava que a atenção se virasse para qualquer outro elemento do grupo que não fosse ele. Para além disso, sempre teve, também, dificuldade em se organizar, demonstrando pouca responsabilidade.

É referida uma diversidade de resultados porque encontramos alunos completamente diferentes, como por exemplo A1 e A5. O último aluno conversa muito com os colegas e professores, gosta de expor os seus pontos de vista ou as suas dúvidas, não tem receio de errar, mostrando uma grande auto-estima. A1 não apresenta qualquer característica anteriormente referida. Depois de várias observações, foram escolhidos estes cinco alunos por isso mesmo, por se mostrarem muito diferentes uns dos outros, ajudando o investigador a compreender melhor uma possível evolução.

Para além disso, esta tabela faz pensar se a convivência entre estes alunos não contribuirá para uma boa evolução por parte de alunos como A1 e A2. Pode-se questionar se o aluno A5, por exemplo, não conseguirá transmitir para os colegas todas aquelas características que ele contém? E pelo contrário, será que os dois primeiros alunos também não conseguirão transmitir aos outros a necessidade de ser calmo, que por vezes também é importante?

## **7.2. Segunda Fase**

Nesta fase serão explicadas pormenorizada e separadamente as atividades desenvolvidas com os alunos. Para além disso, será apresentado o material recolhido ao longo das observações feitas durante essas mesmas atividades, que dizem respeito ao trabalho colaborativo. Para uma melhor compreensão, depois de ser explicada a atividade serão apresentadas expressões ou diálogos dos alunos que contribuem para o estudo e compreensão da temática a estudar.

### **Atividade 1 – Teatro de fantoches**

Nesta primeira atividade os alunos observaram as diferenças entre as cidades do tempo dos avós e as cidades atuais.

Para isso, foi dinamizado um teatro de fantoches (imagem 4) que apresentava à turma uma conversa entre um avô e o seu neto Afonso (anexo2). Essa conversa mostrou, essencialmente, as diferenças entre as cidades do tempo do avô e as cidades atuais, como

por exemplo, fazerem-se compras frequentemente em mercados na época do avó e agora fazerem-se em hipermercados.

Posteriormente, os alunos reuniram-se em grupos de trabalho para realizar duas tarefas: a chuva de ideias e a pesquisa na internet. A primeira consistiu na discussão do que tinham assistido ao longo do teatro de fantoches, reunindo depois as ideias principais do mesmo. Na segunda atividade os alunos pesquisaram na internet questões relacionadas com o tema, como por exemplo, imagens de cidades de épocas e locais diferentes e serviços que compõem as cidades (correios, hospitais, escolas, entre outros).



**Imagem 4.** Teatro de Fantoches

Finalmente, os diversos grupos expuseram à turma todas as ideias reunidas durante o trabalho desenvolvido nas duas tarefas anteriormente referidas.

Como forma de implicar os pais nas atividades desenvolvidas na escola, foi-lhes pedido, através de uma carta (anexo 3), que levassem os seus filhos a passear pela sua cidade com o objetivo de, em conjunto, perceberem o que estava bem e mal nessa mesma cidade.

Nesta primeira atividade da segunda fase, e após os alunos já terem contactado com o trabalho em grupo mesmo que não fosse relativo a este projeto, foi possível observar algumas atitudes colaborativas por parte de alguns alunos e outros que ainda demonstram dificuldade em trabalhar deste modo, apresentadas abaixo.

#### Grupo “Flocos de Neve”

Depois de se terem apercebido que todos os elementos do grupo deveriam participar na discussão de ideias, o aluno A3 entendeu que cada elemento não deveria falar muito para que todos tivessem a oportunidade de falar. Aqui, apercebemo-nos da importância da



interdependência positiva, uma vez que os alunos devem trabalhar em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos os membros do grupo (Lopes e Silva, 2009). Para além disso, este mesmo aluno efetua uma interação estimuladora, encorajando o colega, mas também demonstra possuir uma competência social muito importante, que é saber escutar os outros (Lopes e Silva, 2009).

*“Eu tinha dito que ia dizer poucas coisas para que ele pudesse falar” (A3)*

O aluno A3 assume o papel de mediador no grupo, chamando A4 à atenção de que já falou e, portanto, é a vez de outro elemento do grupo conversar. A3 teve a iniciativa de assumir um papel, neste caso, segundo Lopes e Silva (2008), o de harmonizador que “assegura-se que todos têm a sua vez” (p.30).

*“Eu quero pesquisar sobre os carros que andam nas cidades, as bicicletas, ...” (A4)*

*“Não! Só podes dizer uma coisa. Agora tu (apontando para outro menino) “ (A3)*

O próximo aluno, A1, durante esta primeira atividade, só falou quando era abordado e nunca por iniciativa própria. Mesmo quando lhe pedem para falar, este é muito sucinto no que diz, não permitindo que a conversa se prolongue.

Após um grande período sem falar, o investigador aborda A1 para que este fale um pouco sobre a fotografia de uma cidade que está à sua frente:

*“Esta estrada tem luzes” (A1)*

Nesta primeira amostra de expressões dos alunos verificamos duas vezes uma atitude muito importante num grupo que trabalha colaborativamente: compreender que todos são elementos do grupo e por isso devem ter as mesmas oportunidades. Por outro lado, encontramos um aluno com dificuldades em socializar que, ao contrário do que acontece com a atitude do outro, esta é um impedimento ao desenvolvimento do trabalho colaborativo. Este tipo de atividades procura criar condições para que estes alunos desenvolvam as suas capacidades de trabalhar em conjunto e de forma colaborativa.

### Grupo “Turbo”

Depois de um grupo ter sido questionado sobre quem seria o porta-voz para falar à turma sobre o que discutiram, o aluno A6 demonstra que entende que todos devem ter a oportunidade de assumir um papel. Acima de tudo, mostrou que se lembra do colega e que é, como os outros, um elemento do grupo. Este demonstrou perceber que no grupo é necessário que todos os elementos tenham um papel para que haja trabalho comum e, desta forma, ninguém “andar à boleia” (Lopes e Silva, 2009, p.17).

Por outro lado, dever-se-ia questionar o aluno para perceber se realmente gostaria de apresentar. O que normalmente acontece nestes casos é escolher-se, para representante, um aluno com a chamada “aptidão natural” para liderar, ou então o oposto, aquele aluno tímido, incentivando-o. Contudo, se este último aluno não tiver o clima de cooperação estabelecido ou apoiado pelo professor dificilmente conseguirá levar avante a sua missão, não porque não consegue, mas porque ainda não está preparado.

### *“Vai ele porque nunca foi” (A6)*

O aluno A2 apresenta dificuldade em integrar-se no grupo, demonstrando timidez. Uma vez que se encontra na presença de um adulto sente-se mais confiante e toca-lhe para falar.

A investigadora é abordada pelo aluno a pedir para intervir.

Para alunos com dificuldades de comunicação ou timidez este tipo de trabalho pode tornar-se difícil, podendo mesmo fazê-los sentir “à parte”. É por isso que este trabalho deve ser contínuo, sendo cinco sessões muito pouco, mas sendo um começo. Com o tempo, a interação estimuladora implícita no trabalho colaborativo deverá ajudar estes alunos, contando com o apoio e o incentivo dos colegas de grupo ou turma (Lopes e Silva, 2009).

*“O Pingo Doce também estava na história” (A2)*

Tal como aconteceu no grupo anterior, aqui verificam-se duas atitudes diferentes, uma por parte do primeiro aluno ao pensar nos outros elementos do grupo durante a escolha do porta-voz, e o último que não consegue envolver-se no mesmo por falta de confiança e excesso de timidez.

### **Atividade 2 – Apresentação do desafio**

A segunda atividade teve como principal objetivo dar oportunidade à turma de conceber projetos, uma vez que, segundo Teixeira (2012), possibilidade de conceber projetos próprios contribui para o desenvolvimento de um espírito empreendedor.

Antes de ser apresentado o desafio, os alunos conversaram, em grupo, sobre aquilo que viram quando visitaram com os pais a sua cidade. Após este momento, os diversos grupos voltaram, mais uma vez, a apresentar as ideias discutidas à restante turma.

Depois destes momentos, foi então apresentado à turma um desafio: “tendo em conta o que viram durante a visita com os pais/família, o que podem mudar na cidade em relação ao que pensam que não está bem?” Apresentado o desafio, os alunos voltaram a reunir-se em grupo para discutir ideias e tentar elaborar um projeto (imagem 5).



**Imagem 5.** Trabalho de grupo

### Grupo “Flocos de Neve”

Neste grupo, a escolha de quem seria o porta-voz do mesmo para apresentar as ideias da discussão à restante turma foi feita através de votação. Inicialmente o aluno A3 questionou o seu grupo de quem deveriam escolher, mas rapidamente acrescentou que deveriam escolher entre ele e outro elemento, tal como mostra o excerto a seguir. Este aluno demonstrou, com a primeira pergunta, que todos os meninos são elementos do grupo e, por isso, têm os mesmos direitos em serem escolhidos para representantes, dando mais uma vez ênfase à interdependência positiva.

No entanto, logo de seguida, ele assumiu que os escolhidos seriam ele ou o outro colega, uma vez que eram os mais ativos dentro do grupo. Ele parece ter entendido que quem conseguiria assumir aquele papel seria uns deles ou dois, por se mostrarem mais à vontade em falar e expressar ideias.

Ainda assim, o grupo iniciou autonomamente uma votação escolhendo aquele que teve mais votos. O aluno escolhido não foi A3, mas sim outro a que ele se referiu.

*“Quem vamos escolher?” (A3)*

*“Escolhem a ele ou a mim?” (A3)*

Antes do grupo apresentar as ideias à turma, os alunos fizeram um resumo daquilo que conversaram para que o porta-voz não se esquecesse de algum aspeto importante. É fundamental referir que a ideia de resumir a conversa para não esquecer nada foi do grupo, mostrando responsabilidade no trabalho envolvido. A responsabilidade individual e de grupo é uma característica que distingue as atividades colaborativas das atividades tradicionais (Lopes e Silva, 2009).

Durante esse resumo, o porta-voz ia relembrando o que deveria expor aos seus colegas dos outros grupos. No entanto, não o fez sozinho contando sempre com a ajuda do seu grupo, principalmente do aluno A3 que, apesar de não ter sido escolhido para representar o grupo, fez questão de contribuir para uma boa apresentação.

*“Ele disse que viu três buracos na rua” (aluno porta-voz)*

*“Não, ele viu paredes riscadas e sujas” (A3)*

*“Sim, foi isso” (aluno porta-voz)*

Relativamente ao aluno escolhido para porta-voz, ainda que não tenha sido escolhido para o estudo em questão é pertinente abordar as suas atitudes. Este não centrou as atenções apenas em si durante essa exposição, mas lembrou-se dos colegas, interagindo com eles ao longo da sua apresentação à turma. As duas expressões a seguir mostram que o aluno compreende e respeita os colegas como colaboradores e amigos, um aspeto fundamental, segundo Lopes e Silva (2009) na interdependência positiva.

É aqui que surge uma questão. Deveria, ou não, existir um porta-voz num grupo de trabalho colaborativo? Segundo Cochito (2004), é importante saber eleger um líder ou um porta-voz, uma vez que estes, normalmente, são os únicos papéis distribuídos na sala de aula não colaborativa, o que não é o caso. No entanto, segundo Cohen (1994), na sala colaborativa também há a necessidade de haver liderança, mas esta deve ser explicada aos alunos, bem como as funções de um porta-voz, mostrando que no grupo este assume uma determinada função, tal como os outros, e não é apenas o líder, aquele que manda (Cochito, 2004).

Sendo assim, no grupo de trabalho colaborativo deve haver um porta-voz, ou relator (Lopes e Silva, 2008), sendo que este tem a responsabilidade de fazer apresentações, mas também assegurar que os outros elementos do grupo participem (Cochito, 2004). Foi isto que o aluno em questão fez.

*“O A1 disse que viu três buracos na rua junto à sua casa. Viste mais alguma coisa?”*  
(aluno porta-voz)

*“Há mais alguma coisa a dizer meninos?”* (aluno porta-voz)

Aqui foi abordada uma questão normalmente muito conflituosa: a escolha de um porta-voz. No entanto, podemos verificar que afinal não foi assim tão problemático e os alunos acabaram por dar volta à questão, tal como se deve esperar num grupo que trabalhe colaborativamente. Para além disso, penso que o grupo acabou por perceber a função do porta-voz, ou seja, ele não manda, mas sim dá voz ao grupo.

### Grupo “Turbo”

No decorrer dos trabalhos em grupo, A5 e A6 demonstraram conseguir partilhar ideias de uma forma muito natural, como que completando as ideias um do outro. Ainda que durante a conversa não tenham incluído os outros elementos, demonstraram que juntos podem aprender mais, maximizando as aprendizagens dos elementos do grupo (Lopes e Silva, 2009).

- *“Eu acho que arrancar flores faz mal à natureza”* (A6)
- *“E também faz mal ao ar”* (A5)
- *“Eu já vi pessoas a arrancar flores e árvores”* (A6)
- *“Eu também já vi pessoas a arrancar flores e árvores”* (A5)
- *“Então já vimos os dois a mesma coisa”* (A6)

Durante o período de tempo destinado à partilha de ideias, um aluno tentava explicar ao resto do grupo o seu ponto de vista. Apenas A2 o escutava, enquanto os outros conversavam sobre outros temas. Perante esta situação, o aluno em questão chamou os restantes colegas à atenção para que escutassem o aluno que estava a falar.

Embora A2 demonstrasse timidez e dificuldade em comunicar tinha presente uma das competências sociais mais importante num trabalho de grupo: saber escutar o outro (Lopes e Silva, 2009). Isto demonstra que os alunos com mais dificuldade em participar num grupo e trabalho também podem assumir papéis. A2 pode até nem se sentir à vontade para apresentar ideias a toda a turma, ou não se sentir bem como responsável pelo material, mas pode assumir, por exemplo, o papel de harmonizador do grupo, verificando se todos participam, se se escutam uns aos outros, encorajando e felicitando os colegas (Lopes e Silva, 2008).

*“Têm de se calar, precisamos de o ouvir” (A2)*

Nesta situação, verificamos que quando não há qualquer problema em conversar entre si ou em partilhar ideias, podem surgir conversas fluídas, interessantes e importantes para um futuro projeto. Não há receios que o outro não aceite a ideia, mas sim vontade de a dar a conhecer e ainda saber a vertente da parte do colega. Uma situação oposta aconteceu com o aluno do segundo excerto que, apesar de tímido e reservado, não gostou que os colegas não escutassem um dos elementos do grupo, chamando-os à atenção. Ora, aqui observamos que nem todos os elementos do grupo têm de ser fluentes nas suas conversas ou apresentar muitas ideias. O aluno A2 mostrou que é bom noutras coisas, como por exemplo harmonizador ou mediador do grupo, zelando para que haja uma boa relação entre os alunos e que estes se escutem mutuamente.

### **Atividades 3, 4 e 5 – Desenvolvimento dos projetos**

Nas três últimas atividades os alunos desenvolveram os projetos que ficaram decididos na atividade anterior. Todos eles foram inteiramente pensados e escolhidos pelos alunos, sendo que nenhum fugiu ao tema das cidades.

Por questões de relação e semelhança de ideias, o grupo “Turbo” desenvolveu o seu projeto com outro grupo da sala, o grupo “Pássaros”. Pelos mesmos motivos, o grupo “Flocos de Neve” também desenvolveu o seu projeto com outro grupo, o grupo “Relâmpago”.

Os dois primeiros grupos decidiram desenvolver panfletos (anexo 4) e cartazes (anexo 5), com a ajuda da investigadora, que chamavam à atenção para aquilo que podemos fazer para ajudar as nossas cidades. Inicialmente tiveram de se deslocar pela escola para poderem contabilizar o número de alunos, e também adultos, para que pudessem entregar um panfleto a cada um. Posteriormente pediram autorização à diretora da escola para afixarem os cartazes pelo edifício. Depois de todas estas questões tratadas, os grupos iniciaram a construção dos panfletos e dos cartazes, nomeadamente decidir os desenhos e as frases a integrar neste dois trabalhos. Finalmente, depois de tudo terminado, os dois grupos voltaram a deslocar-se pela escola para distribuir os panfletos e afixar os cartazes (imagem 6). Sempre que entregavam os panfletos, os elementos dos dois grupos explicavam o porquê de estarem a desenvolver aquela atividade, explicando também o tema e a sua importância.



**Imagem 6.** Entrega dos panfletos.



Quanto aos grupos “Flocos de Neve” e “Relâmpago”, estes optaram por entregar cartas a todos os alunos da escola, não necessitando de se deslocar para saberem o número de alunos e adultos, uma vez que os grupos anteriores já o tinham feito. Os alunos escolheram três frases para fazerem parte da carta (“Não coloques lixo no chão”; “Se encontrares lixo no chão deves apanhá-lo e colocá-lo no ecoponto. Assim estás a ser amigo do ambiente”; “Deves separar o lixo para que o nosso Planeta não fique doente”), como forma de sensibilizar os colegas de escola a não colocarem lixo no chão e a separarem-no, protegendo o Planeta Terra. Para cada frase os elementos dos grupos fizeram uma ilustração (anexo 6). Depois das cartas estarem terminadas foram colocadas em envelopes e distribuídas por toda a escola (imagem 7). Tal como aconteceu com os grupos anteriores, também estes explicaram o seu projeto.



**Imagem 7.** Envelopes com as cartas

No decorrer destas três atividades foram também visíveis, algumas atitudes e expressões que contribuíram para o desenvolvimento do estudo.

#### Grupo “Flocos de Neve”

No que diz respeito à realização das cartas, um dos elementos do grupo, o A4, em questão apresentou a ideia de realizarem os desenhos das mesmas em conjunto, podendo assim partilhar ideias. No entanto, A3 não gostou, isto porque desenhar é uma das suas atividades favoritas e, por isso, tem de ter um papel e lápis só para si para poder desenhar o seu próprio desenho à vontade.

O aluno demonstra entender que um grupo de trabalho deve funcionar em grupo, ou seja, fazendo tudo em conjunto. Este pensamento está correto, uma vez que num grupo de trabalho todos devem cooperar. No entanto, para que um grupo trabalhe colaborativamente é necessário que sejam distribuídas tarefas e não que todos façam a mesma coisa.

É também condição necessária, para que o funcionamento do grupo se processe de forma equilibrada, que todos saibam de que forma podem contribuir e saibam valorizar-se mutuamente. Assim, para além das tarefas decorrentes da própria actividade, cada aluno terá um papel a desempenhar, uma função específica no grupo. (Cochito, 2004, p.60)

Desta forma, A4 entende a essência do funcionamento do grupo, a interdependência positiva, mas ainda precisa de entender que distribuir tarefas não é trabalhar individualmente.

Por outro lado, A3 agiu de forma individualista, não querendo partilhar o seu trabalho com os outros colegas. A necessidade de ver o seu desenho destacado com o seu nome, mostrando que ele foi o seu construtor revela que este aluno ainda tem dificuldade em partilhar, desde materiais a atenções. A interdependência é completamente o oposto, e para haver colaboração tem de haver interdependência positiva. O trabalho desenvolvido com os alunos, e que deve ser continuado, focou-se em trabalhar com eles de forma que eles fossem compreendendo que num grupo de trabalho colaborativo quando um fracassa todos fracassam e quando um é bem-sucedido todos são bem-sucedidos. Isso é a interdependência positiva (Lopes e Silva, 2009). Neste caso, o aluno A3 gostaria de desenvolver um bom desenho e mostrar que tinha sido ele a fazê-lo, mas num grupo de trabalho deste tipo todos trabalharam para o mesmo, daí o desenho ser de todos e não apenas de quem o desenhou.

*“Podemo-nos juntar e fazer os desenhos para as cartas em conjunto” (A4)*

*“Não! Eu quero fazer o meu próprio desenho” (A3)*

Mais tarde, já na distribuição das cartas pelos alunos da escola, A1, um dos mais tímidos, abordou a investigadora pedindo para entregar as cartas na sala de aula seguinte. Num grupo de trabalho, o aluno deveria dirigir-se aos outros elementos questionando se podia

entregar, uma vez que ainda não o tinha feito. Ele não o fez, talvez com receio que os colegas não quisessem, pedindo assim à investigadora. A timidez ainda não permite que o aluno se sinta bem e relaxado no meio do grupo, no entanto o facto de ter tido a iniciativa para entregar as cartas e, desta forma, participar no desenvolvimento do projeto, foi um grande passo. Uma das razões para o desenvolvimento deste passo pode ter sido as relações criadas com os outros elementos do grupo durante as atividades anteriores. Num grupo de trabalho colaborativo tem de existir a interação estimuladora, ou seja, a ajuda, o apoio, o encorajamento e os elogios entre os elementos. A resolução de problemas, a discussão sobre determinados conceitos, a partilha verbal de ideias, tudo isto contribuiu para uma boa influência e uma boa aprendizagem para todos os alunos. Os alunos mais calados são alunos que não se envolvem, não contribuindo para a sua aprendizagem nem dos outros. Havendo essa interação, um compromisso assumido entre eles, o rendimento escolar será muito melhor (Lopes e Silva, 2009). Talvez a interação com os colegas tenha contribuído de forma positiva para um maior à vontade por parte do aluno A1.

*“Posso ser eu a distribuir as cartas nesta sala?” (A1)*

Aqui encontramos, novamente, duas atitudes completamente opostas. Um aluno que quer desenvolver o seu trabalho de forma individual, mostrando individualismo, e outro que quer que todos os alunos façam os desenhos em conjunto, ou seja, todos a fazer o mesmo desenho, mostrando não ser capaz de assumir que num grupo as tarefas podem ser diferenciadas, mas contribuindo para um único objetivo. Como foi referido anteriormente, trabalhar colaborativamente não significa que todos devem fazer a mesma tarefa, significa que devem ser atribuídas diferentes tarefas aos diferentes elementos do grupo, em função das competências dos seus elementos e das necessidades do grupo. Por outro lado, A3 mostra que quer fazer o seu próprio desenho, não porque é uma tarefa que deva realizar em prol do grupo, mas sim porque quer e gosta e por isso tem de fazer. São estas situações que devem continuar a ser contornadas para que haja um equilíbrio dentro de um grupo que trabalhe desta forma, ou seja, colaborativamente.

### Grupo “Turbo”

Já nesta fase final do projeto, o aluno A6 demonstrou o quão envolvido estava nas atividades ao perguntar diversas vezes quando iriam distribuir os panfletos. O projeto só era desenvolvido às quartas-feiras, no entanto o mesmo era falado ao longo dos outros dias, principalmente quando este começou a ser desenvolvido, ou seja, ao longo das últimas três atividades. Esta atitude verificou-se por parte de muitos alunos da sala, mas este aluno mostrou ser persistente com o seu interesse. Este demonstra o envolvimento da turma em relação a trabalho proposto e, acima de tudo, demonstrou que esta foi uma aposta ganha pelo facto de ter cativado os alunos e lhes ter proporcionado um estilo de trabalho diferente. Isto porque, “trabalhar em equipa não é tarefa fácil, nem resulta automaticamente da proximidade física. Implica, para além da disponibilidade pessoal, atitudes e comportamentos muito concretos, que vão desde o saber ouvir, ao saber comunicar de forma adequada, o saber estar, em interação” (Cochito, 2004, p.34).

*“É hoje que vamos entregar os panfletos?” (A6)*

Com a atitude deste aluno podemos concluir que as atividades desenvolvidas foram ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, sendo isto perceptível através da persistência do aluno em saber mais sobre o passo seguinte do projeto.

Trabalhar em grupo e principalmente de forma colaborativa pode aparentar ser ainda muito precoce em idades como estas, seis e sete anos, mas se as atividades que visem essa estratégia forem bem trabalhadas e adequadas aos alunos poderão dar muitos frutos e ajudá-los no seu futuro.

Como forma de compreender se se verificam categorias de análise na recolha e análise dos dados (expressões), e para ajudar na compreensão da análise feita no tópico seguinte, é apresentado, de seguida, o seguinte quadro.

**Quadro 6** Relação entre as expressões dos alunos e as categorias de análise.

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Recolha de dados</b>
Partilha recursos/materiais com elementos do grupo;	- “Podemo-nos juntar e fazer os desenhos para as cartas em conjunto. (A4) Não! Eu quero fazer o meu próprio desenho.” (A3)
Divide tarefas pelos elementos do grupo;	- “Quem vamos escolher? Escolhem a ele ou a mim?” (A3)
Escuta os colegas do grupo;	- “Ele disse que viu três buracos na rua. (aluno porta-voz) Não, ele disse que viu paredes riscadas e sujas. (A3) Sim, foi isso.” (aluno porta-voz) - “Há mais alguma coisa a dizer meninos?” (aluno porta-voz)
Aceita as opiniões dos colegas do grupo;	- Não se verificaram dados relevantes.
Incentiva os colegas do grupo a participar.	- “Eu tinha dito que ia dizer poucas coisas para que ele pudesse falar.” (A3) - “Não! Só podes dizer uma coisa. Agora tu (apontando para outro menino).” (A3) - “Vai ele porque nunca foi.” (A6)

### 7.3. Terceira Fase

Depois de serem desenvolvidas atividades que privilegiassem como estratégia o trabalho colaborativo, foi necessário identificar novamente os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora nos alunos escolhidos. Desta forma, poderíamos perceber se essas atividades colaborativas contribuíram, ou não, para uma atitude empreendedora.

A seguinte tabela mostra as diferenças encontradas entre a primeira e a terceira fase, sendo que o “X” vermelho significa os comportamentos verificados na 3.<sup>a</sup> fase que não se verificaram na 1.<sup>a</sup> fase.

**Tabela 3** Comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora - relação entre a 1.<sup>a</sup> e a 3.<sup>a</sup> fases.

Alunos Comportamentos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	
<b>Responsabilidade</b>	X	X	X		X		1. <sup>a</sup> F A S E
<b>Iniciativa</b>			X	X	X	X	
<b>Originalidade</b>					X	X	
<b>Sociabilidade</b>				X	X		
<b>Comunicação</b>			X	X	X	X	
<b>Responsabilidade</b>	X	X	X		X	X	3. <sup>a</sup> F A S E
<b>Iniciativa</b>			X	X	X	X	
<b>Originalidade</b>			X		X	X	
<b>Sociabilidade</b>	X	X		X	X		
<b>Comunicação</b>		X	X	X	X	X	

Na terceira fase, os alunos A1 e A2 mostraram-se mais sociáveis. Com o decorrer do projeto estes alunos foram-se apresentando mais à vontade, conversando com os colegas do grupo e sentindo-se mais confiantes na presença destes. A interação estimuladora presente nos trabalhos de grupo colaborativos pode ter contribuído para essa melhoria, uma vez que a convivência com os outros alunos pode ter estimulado estes dois alunos. Este tipo de interação é a resposta à necessidade de maximizar a oportunidade dos alunos “promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender” (Lopes e Silva, 2009).

Para além disso, A2 apresentou melhorias ao nível de comunicação. Além de saber muito bem escutar os outros, também, aos poucos, foi dando a sua opinião e até ser capaz de chamar à atenção os colegas quando estes se encontravam distraídos. Mais uma vez, a interação estimuladora pode ter sido fundamental nesta questão.

Quanto a A3, este apenas melhorou ao nível da originalidade, principalmente ao nível de ideias que ia apresentando ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de grupo. Por outro lado, o problema em partilhar materiais e em aceitar outras opiniões não se alterou muito. À exceção de uma ou outra situação, este aluno continuou a ter estas mesmas dificuldades,

sendo por isso necessário dar continuidade a este trabalho. Com o tempo, o aluno começa a apreciar este tipo de interação e cooperação, mesmo quando a tarefa não o requer especificamente (Lopes e Silva, 2008). A interação estimuladora é sem dúvida uma grande ajuda, mas deve ser feita ao longo do tempo e não apenas durante umas semanas. Para além disso, trabalhar com este aluno as competências sociais seria uma ideia, mostrando o valor do outro e do grupo.

No que diz respeito ao aluno A4 não houve grandes alterações. A boa comunicação continuou, bem como a sociabilidade e a iniciativa. No entanto, este aluno continuou a não mostrar interesse em fazer a diferença, em fazer algo de novo. Além disso, a responsabilidade estava e continua a estar presente. Situações como não terminar o trabalho a tempo, esquecer algo ou interferir no trabalho dos colegas continuaram a acontecer. O facto de não ter sido atribuído a este aluno um papel específico dentro do grupo de trabalho pode ter contribuído para que essa situação continuasse. É importante que este aluno sinta que tem uma responsabilidade para com os outros, que se ele falhar não falha sozinho, falham todos, acontecendo o mesmo em relação ao sucesso (Lopes e Silva, 2009).

A5 já apresentava todos os comportamentos indicadores e continuou a mantê-los depois da realização destas atividades colaborativas. Não se pode afirmar que este aluno tenha melhorado ou regredido, mas a verdade é que pode ter contribuído para ajudar outros colegas de grupo, porque é assim que o trabalho colaborativo funciona.

Por último, com o tempo o aluno A6 demonstrou uma maior responsabilidade. O seu envolvimento e entusiasmo com o projeto foi visível, fazendo com que o aluno sentisse que nada podia falhar. Ele partilhou ideias, materiais e até incentivou à participação de outros colegas, tudo em prol do trabalho. Quanto às suas dificuldades em escutar os outros e aceitar as suas opiniões, houve algumas alterações pouco acentuadas. A verdade é que escutou os outros e até os incentivou, mas a necessidade de ser escutado em primeiro lugar, a necessidade de ouvir “sim” e não um “não” continuou presente. Como já foi referido anteriormente, este é um caminho que deve ser feito ao longo do tempo e não num pequeno período de tempo, isto porque trabalhar em grupo não é fácil e, principalmente, não se ensina.

Em suma, foram encontradas melhorias ao nível dos comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora. Embora não se possa afirmar, que foram as atividades colaborativas desenvolvidas com os alunos as únicas responsáveis pelas melhorias acima apresentadas.





## Considerações Finais



Este estudo teve como principal objetivo a compreensão da relação entre a atitude colaborativa e a atitude empreendedora no 1.º CEB. Para isso, foram desenvolvidas atividades que privilegiaram como estratégia o trabalho colaborativo como forma de desenvolver nos alunos atitudes empreendedores.

Antes de se iniciarem essas atividades, foram selecionados cinco comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora como forma de avaliarmos se os alunos escolhidos para o estudo manifestavam os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora.

Posteriormente desenvolveram-se as atividades e, como forma de respeitar os interesses dos alunos, estas foram, na sua maioria, escolhidas pelos elementos dos grupos. Tal como nos diz Grispino (2007), é muito importante respeitar o aluno, a sua individualidade, desenvolvendo a sua potencialidade. É preciso respeitar as diferenças, as habilidades, os interesses e as preferências. Estas atividades foram desenvolvidas em grupos, cada um de cinco elementos, que tiveram de desenvolver discussões de ideias, apresentações à turma e até pesquisas, tudo de forma colaborativa.

Por último, voltou-se a verificar os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora por parte dos alunos, como forma de comparar os resultados da primeira vez (1.ª fase) com a última (3.ª fase).

Desta comparação concluiu-se que em quatro dos seis alunos escolhidos para o estudo, puderam-se observar maior número de categorias de comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora, sendo que os outros dois se mantiveram, por já os apresentarem. É importante referir que o tempo de desenvolvimento deste estudo foi muito curto e, por isso, os dados a serem analisados não eram o suficiente para se compreender algo. No entanto, as atividades colaborativas que foram desenvolvidas podem ter contribuído para os melhores resultados apresentados na terceira fase.

É de salientar que, embora o projeto tenha durado apenas cinco sessões, as atividades colaborativas foram tidas em conta ao longo de toda a intervenção no contexto em questão. Fora do período de tempo destinado ao projeto também foram desenvolvidas atividades em grupo que incentivavam os alunos a trabalhar colaborativamente.

No que diz respeito à relação entre o projeto e o currículo, esta foi tida em consideração. Como o projeto foi desenvolvido numa aula de português, demos importância à oralidade dos alunos, ajudando a desenvolvê-la com as discussões e partilhas de ideias. Para além disso, relacionamos o tema escolhido com um dos capítulos abordados em Estudo do Meio, as cidades, tendo o projeto sido intitulado “A minha cidade”.

Embora os objetivos tenham sido cumpridos, nomeadamente o desenvolvimento das três fases (identificar comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora (fase 1); desenvolver atividades que privilegiem como estratégia o trabalho colaborativo (fase 2); identificar, novamente, os comportamentos indicadores de uma atitude empreendedora (fase 3), uma das limitações a apontar é o tempo reduzido que obrigou a que também o número de sessões a trabalhar o projeto fosse reduzido.

Além disto, o excesso de burocracia também mostrou ser uma limitação, uma vez que impossibilitou os alunos de saírem da escola para poderem conhecer melhor a cidade, as suas qualidades e defeitos, bem como distribuir os panfletos e os cartazes pela cidade de Ílhavo.

No futuro, seria interessante que este projeto tivesse continuidade. Por um lado, para que os alunos continuassem a contactar com este tipo de trabalho, o colaborativo, e estivessem mais perto do que é o empreendedorismo, uma vez que, como já foi referido, é cada vez mais importante para a nossa sociedade. Por outro lado, para que os projetos desenvolvidos pelos alunos continuassem a evoluir, isto porque são interessantes e têm uma mensagem muito importante, a de preservar as nossas cidades e o nosso ambiente.

Este foi, sem dúvida, um trabalho que contribuiu positivamente para todos os alunos envolvidos, mas também para o investigador. Além destes, este trabalho contribuiu ainda para um olhar para uma nova perspetiva por parte do professor cooperante da escola. Inicialmente, o professor sentia dificuldade em desenvolver com a turma trabalhos em grupo, por considerar que os alunos eram muito novos e não estariam habituados a esta forma de trabalho. A confusão, o barulho e a desorganização prejudicavam o trabalho em grupo, na visão do professor. Mas o desenvolver deste estudo possivelmente revela que o professor ponderou mudar de ideia e percebeu aquilo que já foi referido anteriormente. Os alunos não são demasiado novos para trabalharem de forma colaborativa, o que necessitam

é, entre outras coisas, de um professor que os apoie e os acompanhe, consoante as suas necessidades e interesses.

Um tema tão atual e importante para os dias de hoje, a Educação para o Empreendedorismo, estava tão afastado da nossa realidade e tornou-se assim um marco na vida de todos os intervenientes.



## Referências Bibliográficas





- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bucha, A.I. (2009). *Empreendedorismo – aprender a saber ser empreendedor*. Editora RH.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educare*, Curitiba, n.º35, p. 2/3 – 230. Editora UFPR
- Dornelas, J. (2007). *Empreendedorismo na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Bruxelles: Entrepreneurship and Social Economy Unit.
- Ferreira, M.P.; Santos, J.C.; Serra, F.R. (2008). *Ser Empreendedor – Pensar, Criar e Moldar a Nova Empresa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hengemühle, A. (2014). *Desafios educacionais na formação de empreendedores*. Porto Alegre: Penso.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Mendes, F. (2012). *Start Iupy: fazer coisas*. Oeiras: Blue Go.

Migueis, M. R. (2010). *A Formação como Actividade de Aprendizagem Docente* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (2006). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira, J. C. (2013). *Promoção da Competência Social e Emocional no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, M.M.; Ferreira, J.S.; Figueiredo, I.O. (2007). *Guião «Promoção do Empreendedorismo na Escola»*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011) *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Santos, C. M. F. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância: Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Teixeira, C. M. M. (2012). *Educação para o Empreendedorismo – um estudo sobre o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Webgrafia

Ashoka Portugal (n.d.). *Investing in new solutions for our world's toughest problems*. Consultado a 5 de novembro de 2014, disponível em <http://portugal.ashoka.org/o-que-%C3%A9-um-empendedor-social>.

Correia, J. L. M. (2004). *Investigar para Ensinar Matemática: Contributos de um Projeto de Investigação Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional dos Professores* (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa). Consultado a 6 de fevereiro de 2015, disponível em <http://www.esv.ipv.pt/mat1ciclo/2008%202009/Comunicacao/tese/cap6.pdf>.

Cunha, R.M.; Soares, E.L. & Fontanillas, C.N. (n.d.). *As Vantagens de Aprendizado do Empreendedorismo: um estudo desde o ensino de base até ao superior*. Consultado a 22 de outubro de 2014, disponível em <http://www.uff.br/rpca/Volume%207/Empreendedorismo.pdf>.

Dees, J.G. (1998). *O Significado do “Empreendedorismo Social”*. Consultado a 5 de novembro de 2014, disponível em <http://www.uc.pt/feuc/ceces/ficheiros/dees>.

Grispino, I. S. (2007). *A Busca pela Boa Escola*. Consultado a 6 de fevereiro de 2015, disponível em [http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1143%3Aa-busca-pela-boa-escola&catid=103%3Aartigos-educacionais&Itemid=456](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1143%3Aa-busca-pela-boa-escola&catid=103%3Aartigos-educacionais&Itemid=456).

Marques, R. (s/d). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Consultado a 19 de fevereiro de 2015, disponível em [http://www.esi.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf](http://www.esi.ipsantarem.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf).

Redford, D. T., Osswald, P., Negrão, M., Veríssimo, L. (s/d). *Uma Escolha de Futuro: Empreendedorismo e Capacitação dos Jovens – Manual para os Técnicos*. Consultado a 9

de março de 2015, disponível em

<http://www.igfse.pt/upload/docs/2013/ManualUmaEscolhadeFuturoempreendedorismoJOVENS.pdf>.

Silva, A. A. (2013). *Sobre Posições e Tranjetórias Sociais de Classe dos Empreendedores Sociais – Resultados de uma Investigação Exploratória*. Consultado a 5 de novembro de 2014, disponível em

[http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/8188\\_Oficina\\_do\\_CES\\_400.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/8188_Oficina_do_CES_400.pdf).

Anexos



## Anexo 1 – Tabela com o diagnóstico geral do grupo (bem-estar e implicação)

Crianças	Nível geral de Bem-Estar						Nível geral de Implicação						Comentários
Nomes *	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A7			X						X				
A2				X						X			
A8				X						X			
A9			X						X				
A10				X					X				
A11				X						X			
A12				X					X				
A13				X					X				
A14			X					X					
A1				X						X			
A4				X					X				
A15						X			X				
A5			X						X				
A6			X							X			
A16				X						X			
A17			X						X				
A18				X							X		
A19			X						X				
A20		X						X					
A3			X						X				

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no 1.º ciclo (níveis altos)



## Anexo 2 – Conversa entre um avô e o seu neto Afonso

*Afonso: Olá avô!*

*Avô: Olá Afonso! Como correu hoje a escola?*

*Afonso: Correu muito bem avô! Hoje conversamos sobre as nossas cidades. Sabias que na nossa cidade existem bombeiros, correios, um hospital, várias escolas, parques para brincarmos e correremos... tem tanta coisa!*

*Avô: Sim, as cidades têm mesmo muita coisa, para poderem servir as pessoas. Mas sabes que nem sempre foi assim. Quando eu tinha a tua idade as cidades eram diferentes.*

*Afonso: A sério?! Então como eram avô?*

*Avô: Olha, as estradas eram feitas de terra ou de paralelos e quase não andavam carros nelas, não havia a confusão e o barulho que há agora. Não havia prédios altos nem hospitais tão grandes. Olha, nem havia Centros Comerciais nem o Continente ou o Pingo Doce.*

*Afonso: Então onde é que as pessoas faziam as compras?*

*Avô: Iam a pequenas mercearias, feiras ou mercados. Lá podiam comprar roupas desde roupas a alimentos. Mas as pessoas também tinham as suas hortas, onde podiam cultivar muitos alimentos, como batatas, couves ou milho, porque como havia menos prédios e casas havia mais campos. Às vezes também eram elas que faziam as suas próprias roupas em casa, principalmente as mulheres.*

*Afonso: Olha avô, e como brincavam os meninos na tua altura?*

*Avô: Nós brincávamos na rua.*

*Afonso: Na rua?! Não era perigoso?*

*Avô: Como havia poucos carros os pais achavam que não era perigoso. Jogávamos à bola e brincávamos às caçadas, às escondidas, com o pião e com carrinhos de madeira que nós próprios construíamos! Mas às vezes íamos para parques, grandes e verdes, que pareciam campos.*

*Afonso: Eu gostava de ter um parque verde e enorme só para mim, para poder brincar à vontade!*

## Anexo 3 – Carta enviada aos pais



*Ílhavo, 12 de novembro de 2014*

*Caros Pais,*

*no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (Universidade de Aveiro), a turma do seu filho(a) encontra-se a desenvolver um projeto intitulado “A minha cidade”. Este está relacionado com as cidades e pretende contribuir para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora nos alunos.*

*Sendo assim, e porque os pais possuem uma grande importância na educação dos filhos, gostaríamos que também participassem neste projeto, levando-os, durante o fim de semana, a passear pela vossa cidade e descobrir, em conjunto, o que está bem e o que não está bem, na opinião dos vossos filhos.*

*Se tiverem oportunidade, seria interessante que registassem o momento com fotografias. Se assim o fizerem, podem enviar as fotografias pelos vossos filhos ou então por e-mail ([anaritabastos@ua.pt](mailto:anaritabastos@ua.pt); [vania.alves@ua.pt](mailto:vania.alves@ua.pt)).*

*Desde já, muito obrigada pela vossa colaboração!*

*Atenciosamente,*

*Rita e Vânia*

## Anexo 4 – Exemplos de panfletos

### Projeto “A Minha Cidade”

O que podemos fazer para ajudar?



Centro Escolar Nossa  
Senhora do Pranto

#### Grupo Turbo:

Ariana Domanska

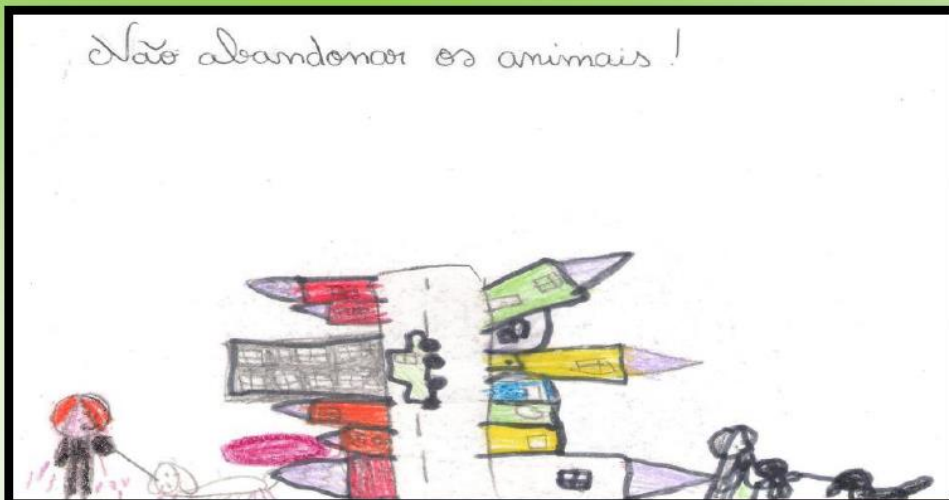
Miguel Cotrim

Miguel Louro

Dânia Silva

Diogo Maia

1º ano F2



### Projeto “A Minha Cidade”

O que podemos fazer para ajudar?



Centro Escolar Nossa  
Senhora do Pranto

#### Grupo Pássaros:

Ana Costa

Francisca Serra

Gabriel Santos

João Amaral

Paulo Sousa

1º ano F2



## Projeto "A Minha Cidade"

O que podemos fazer para ajudar?



Centro Escolar Nossa  
Senhora do Pranto

### Grupo Pássaros:

Ana Costa  
Francisca Serra  
Gabriel Santos  
João Amaral  
Paulo Sousa

1º ano F2



## Projeto "A Minha Cidade"

O que podemos fazer para ajudar?



Centro Escolar Nossa  
Senhora do Pranto

### Grupo Turbo:

Ariana Domanska  
Miguel Cotrim  
Miguel Louro  
Dânia Silva  
Diogo Maia

1º ano F2






## Anexo 5 – Cartazes dos grupos “Pássaros” e “Turbo”


**Projeto: “A Minha Cidade”**

**@ que podemos fazer para ajudar?**




**Grupo Pássaros:**  
Ana Costa  
Francisca Serra  
Gabriel Santos  
Paulo Sousa  
João Amaral

**Estagiárias:**  
Vânia Alves e Ana Rita Bastos

 Universidade de Aveiro/Departamento de Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB  
Prática Pedagógica Supervisionada A2  
Ano Letivo 2014/2015

Agrupamento de Escolas de Ilhavo  
Centro Escolar: Nossa Senhora do Plano  
Professora Cooperante: Lúcia Castro  
Nível de ensino: 1º Ciclo (1ª ano)



## Projeto: "A Minha Cidade"

### O que podemos fazer para ajudar?



#### Grupo Turbo:

Arina Dousanda  
Dénia Silva  
Diogo Maia  
Miguel Cotrim  
Miguel Louro

#### Estagiários:

Vânia Alves e Ana Rita Bastos

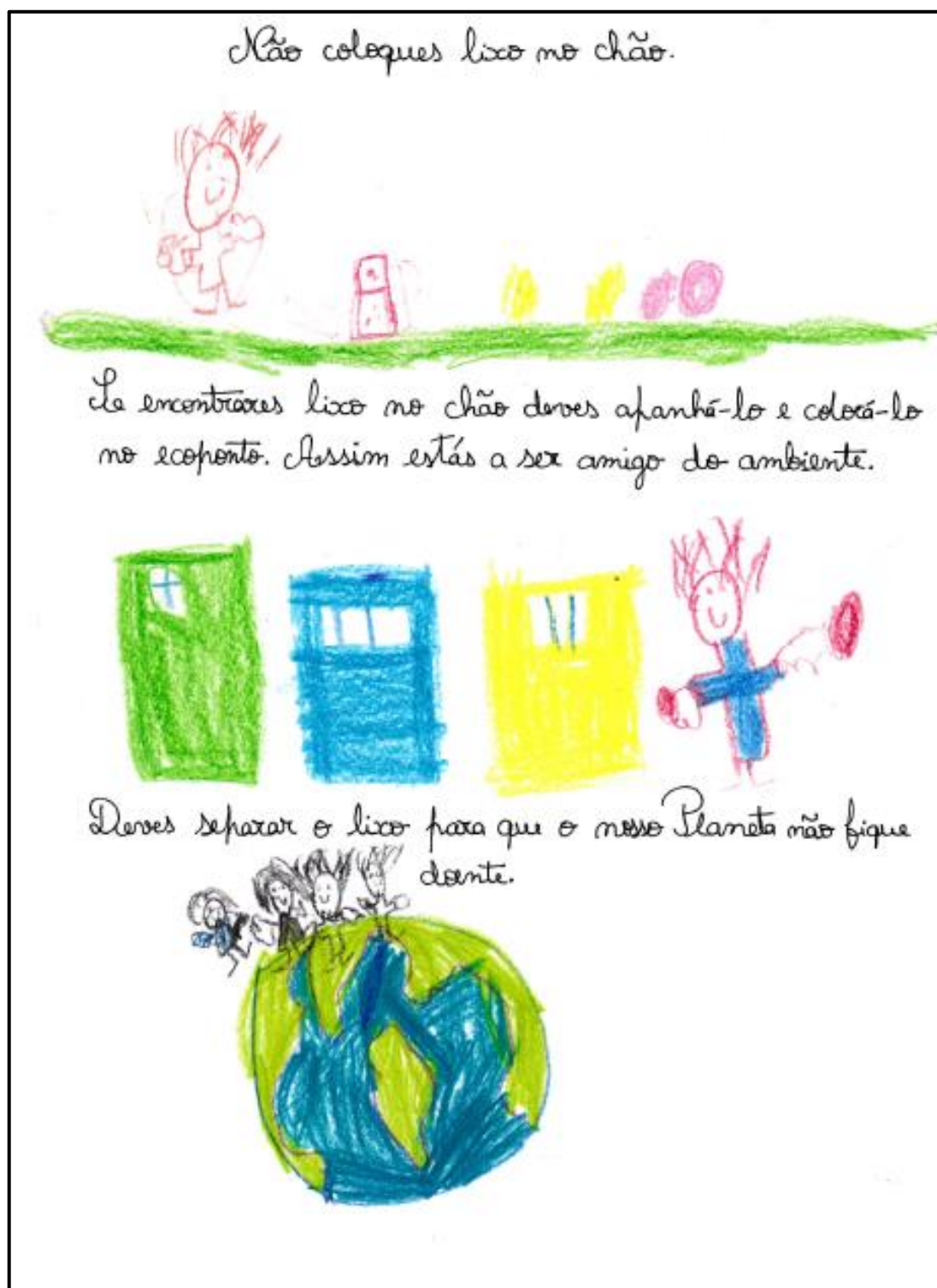


Universidade de Aveiro/Departamento de Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB  
Prática Pedagógica Supervisionada A2  
Ano Letivo 2014/2015

Agrupamento de Escolas de Ilhavo  
Centro Escolar Nossa Senhora do Pilar  
Professor Cooperante: Luís Castro  
Nível de ensino: 1º Ciclo (1ª ano)

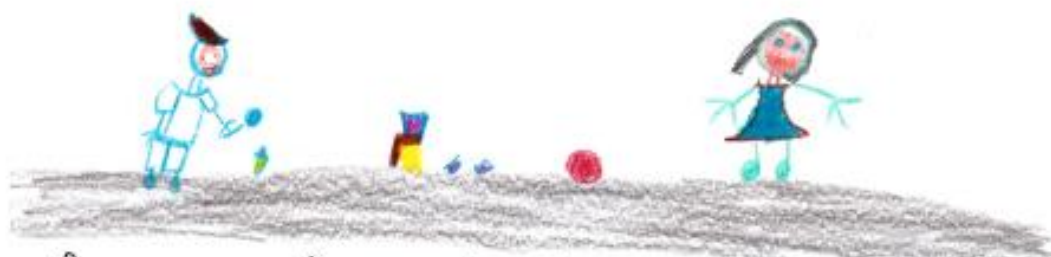


Anexo 6 – Exemplos de cartas





Não coloques lixo no chão.



Se encontrares lixo no chão deves apANHá-lo e colocá-lo no ecoponto. Assim estás a ser amigo do ambiente.



Deves separar o lixo para que o nosso Planeta não fique doente.





Não coloques lixo no chão.



Se encontrares lixo no chão deves apanhá-lo e colocá-lo no ecoponto. Assim estás a ser amigo do ambiente.



Deves separar o lixo para que o nosso Planeta não fique doente.



Não coloques lixo no chão.



Se encontrares lixo no chão deves apanhá-lo e colocá-lo no ecoponto. Assim estás a ser amigo do ambiente.



Deves separar o lixo para que o nosso Planeta não fique doente.



Não coloques lixo no chão.



Se encontrares lixo no chão deves apamhá-lo e colocá-lo no ecoponto. Assim estás a ser amigo do ambiente.



Deves separar o lixo para que o nosso Planeta não fique doente.



